

MUSIKK OG BEVEGELSE

**Hvordan kan ”musikk som bevegelsesfag” være
en fagdidaktisk konsepsjon for musikkfaget?**

Ellen Marie Ausland Hol

Masteroppgave i musikkvitenskap

Institutt for musikkvitenskap

Det humanistiske fakultet

Universitetet i Oslo

Februar 2006

FORORD

Starten på arbeidet med denne masteroppgaven begynte med en nysgjerrighet på hva som kjennetegner Emile Jaques-Dalcroze sin metode for musikkundervisning. Jeg har i forbindelse med dette lurt på hvorfor denne metoden er nærmest fraværende i Norge. Mitt ønske er at denne metoden kan tilføre musikkfaget nye perspektiver her i Norge på hvordan vi kan undervise i musikk. I forlengelsen av dette er musikk og bevegelse hovedtema for oppgaven.

Når jeg nå har kommet til veis ende med oppgaven er det flere jeg ønsker å takke. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til veilederen min Even Ruud for ris og ros gjennom prosessen, interessante samtaler og nyttige råd. En stor takk rettes også til Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, der Susanne Jaresand og Ulla Hellquist har tatt godt imot meg. De har svart på mange spørsmål og invitert meg med på Dalcroze-undervisning. De har også hjulpet meg til å finne stoff og litteratur til oppgaven.

Jeg vil takke foreldre og venner for oppmuntring gjennom arbeidet med oppgaven. Takk til Åshild Solberg Nygaard og Solveig Realfsen Åmland for morsom, nyttig og oppmuntrende kollokvievirksomhet både på lesesalen, i gangen og i kantina. Det har betydd mye å ha gode venner på skolen som man kan dele felles ”skjebne” med. Takk til Grethe Lill Jacobsen for korrekturlesning og interessante faglige samtaler. Jeg ønsker også å rette en takk til Marit Ausland (mamma) og Alf Kristian Hol (pappa) som har støttet meg på mange måter i denne prosessen. Spesielt takk til Christian Paus for all positiv energi du har gitt meg, for støtte, oppmuntring og nyttige faglige tilbakemeldinger underveis. Du er verdens beste kjæreste!

Ellen Marie Ausland Hol

Blindern, 27.01.06

FORORD.....	I
KAPITTEL 1: INNLEDNING OG METODE.....	1
1.1. TEMA OG INNKRETSING AV PROBLEMOMRÅDET.....	1
1.1.1. <i>Emile Jaques-Dalcroze</i>	1
1.1.2. <i>Musikk og bevegelse</i>	2
1.1.3. <i>Musikkpedagogikk</i>	4
1.2. PROBLEMSTILLING.....	5
1.3. KVALITATIVE FORSKNINGSMETODER	6
1.3.1. <i>Litteraturstudier</i>	7
1.3.2. <i>Deltagende observasjon</i>	9
1.3.3. <i>Det kvalitative forskningsintervju</i>	12
1.4. HERMENEUTIKK.....	13
1.5. AVGRENSNING OG OPPBYGGING AV OPPGAVEN	18
KAPITTEL 2: MUSIKKDIDAKTIKK	21
2.1. HVA ER DIDAKTIKK?.....	21
2.2. TEORI OG PRAKSIS	24
2.3. MUSIKKPEDAGOGIKK OG MUSIKKDIDAKTIKK	26
2.4. DIDAKTIKKBEGREPET I MUSIKKDIDAKTIKKEN	27
2.5. ULIKE SYN PÅ MUSIKKFAGET	30
2.5.1. <i>Fagsyn</i>	31
2.5.2. <i>Didaktiske posisjoner og konsepsjoner</i>	33
2.6. HVA KAN DIDAKTISK TEORI OM ULIKE FAGSYN BRUKES TIL?.....	37
2.7. KONSEPSJONEN ”MUSIKK SOM BEVEGELSESFAG”	39
2.7.1. <i>Læring gjennom bevegelse</i>	39
KAPITTEL 3: EMILE JAQUES-DALCROZE – EN METODE MED MUSIKK OG BEVEGELSE	42
3.1. KRITIKK AV SAMTIDENS MUSIKKUNDERVISNING	43
3.2. DALCROZE-METODENS OPPRINNELSE	44
3.3. DE FIRE HOVEDEMNENE	47
3.3.1. <i>Rytmik</i>	48
3.3.2. <i>Plastikk</i>	51
3.3.3. <i>Solfège</i>	54
3.3.4. <i>Improvisasjon</i>	56
3.4. DET PEDAGOGISKE GRUNNSYNET	58
KAPITTEL 4: MUSIKK SOM BEVEGELSESFAG	62
4.1. SNEVERT DIDAKTIKKBEGREP	63
4.2. MUSIKK SOM BEVEGELSE.....	66
4.2.1. <i>Fenomenologisk musikk</i>	67
4.2.2. <i>Musikkopplevelsen i kroppen</i>	69

4.2.3. "Den uttrycksbärande rörelsen"	70
4.3. MUSIKK SOM BEVEGELSE TILKNYTTET MUSIKKUNDERVISNINGEN	72
4.4. DALCROZE-METODEN SETT I LYS AV "MUSIKK SOM BEVEGELSESFAG"	73
4.4.1. Dalcroze-metodens musikkyn	73
4.4.2. Musikk og bevegelse som en enhet.....	74
4.4.3. Musikkynet får pedagogiske konsekvenser	75
4.5. AVSLUTNING	76
KILDELISTE	82
Muntlige kilder ved Kungliga Musikhögskolan i Stockholm (KMH).....	84
Materiale fra KMH	85
Dalcroze-utdanningen ved KMH	85
SAMMENDRAG	86

Kapittel 1: INNLEDNING OG METODE

...jag drömmer om en musikundervisning där kroppen spelar den förmedlande rollen mellan ton och tanke och är våra känslors direkta instrument. Örats förnimmelser skulle då förstärkas av allt övrigt som vibrerar inom oss. (Jaques-Dalcroze 1997: 17)

1.1. Tema og innkretsing av problemområdet

1.1.1. Emile Jaques-Dalcroze

Utgangspunktet for arbeidet med masteroppgaven har vært musikkpedagogen Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) sin metode for musikkundervisning. Interessen for Jaques-Dalcroze begynte da jeg oppdaget en musikkpedagog som var opptatt av både musikk, dans, teater og en helhetlig pedagogisk tankegang. Metoden hans ble utviklet på begynnelsen av 1900-tallet mens han underviste i hørelære og komposisjon ved konservatoriet i Geneve. Jaques-Dalcroze hadde bakgrunn som komponist, scenograf, dikter og forfatter (Bülow 1972: 9), og i tillegg interesserte han seg for integreringen av musikk, dans og teater. Dette dannet grunnlaget for hans musikkutdanningsfilosofi og praksis (Hanken og Johansen 1998: 99).

Innen musikkpedagogikken har Emile Jaques-Dalcroze sin metode, som jeg velger å kalle Dalcroze-metoden¹, gitt impulser til flere forskjellige skoler og fag. Det finnes litteratur som kobler dette til sangundervisning, kor, instrumentalundervisning og musikkbarnehage. Metoden har etter hvert også fått innflytelse utover musikkfaget, blant annet innen barneteater, terapi, gymnastikk, dans, opera og skuespill (Bülow 1972: 12). Til tross for økende interesse for tverrestetisk tenkning og praksis i Norge, har ikke metoden fått noen større utbredelse. Den er mye brukt i flere land i Europa, deriblant Sverige, Finland, Danmark, og andre steder i verden, bl.a. USA. Men hva som er grunnen til at den har vært nærmest fraværende i musikkpedagogisk sammenheng her i landet, skyldes sannsynligvis tilfeldigheter. Metoden i sin helhet er sjelden å observere i Norge, men flere av hans pedagogiske prinsipper og tanker for undervisning vil man sannsynligvis kjenne igjen. Dalcroze-metoden knytter seg ikke til en spesiell aldersgruppe, men man ser den oftest i bruk

¹ Betegnelsen *Dalcroze-metoden* drøftes i kapittel 3.

ved undervisning av barn. Mitt ønske har vært å sette den i en sammenheng som gjør den aktuell på tvers av aldersgrupper.

Emile Jaques-Dalcroze oppdaget at studentene hadde dårlig utviklet gehør og ofte et teknisk forhold til musikken. Han ville reformere samtidens musikkundervisning med ønske om en mer aktiv undervisningsform, der kroppsbevegelse og lytting var utgangspunkt for all læring i musikk. Jaques-Dalcroze mente at det musikalske uttrykket måtte være det sentrale i undervisningen, i motsetning til den regjerende teknikkfokuseringen som preget instrumentalopplæringen på den tiden. Hans oppfatning var at for å bli en god og musikalsk musiker, må du engasjere hele kroppen i musikkundervisningen. Metoden kjennetegnes ved mye bruk av bevegelse.

1.1.2. Musikk og bevegelse

Ungdomskulturer og etniske kulturer blir ofte trukket fram som eksempler på miljøer der det ikke eksisterer noe skille mellom musikk og bevegelse. Jon-Roar Bjørkvold (1996) trekker fram både tradisjonell afrikansk kultur og barnekultur som eksempler på miljøer med en helhetsoppfattning av musikk og bevegelse. I antikken hadde man et fellesbegrep, *mousiké*, som dekket både gresk språk, diktning, dans og musikk (Sundberg 2000: 11). Dette viser at mennesket til alle tider har oppfattet en nær forbindelse mellom musikk og bevegelse, og at dans og bevegelse ofte har ledsaget musikken. Mange vil kanskje si at musikken virker på oss slik at vi er nødt til å bevege oss hvis vi berøres av en fengende rytme, en drivende melodilinje eller en ”groovende” bass. Bevegelse er derfor naturlig nok ikke et ukjent begrep i sammenheng med musikk.

I samband med musik används begreppet rörelse huvudsakligen i två betydelser. Antingen åsyftas av *personer* utförda fysiska rörelser, som med hjälp av lämpliga redskap (röster och instrument) ger upphov till klingande musik. Eller också åsyftas *musikens egna* ”virtuella” rörelsekaraktärer tillhörande dess inneboende, svårgripbara tidrumslighet. Denna tonande värld kan sedan i sin tur ge upphov till kinestetiska reaktioner hos åhöraren, från osynliga tonus- och spänningsförändringar till allehanda kropps-rörelser – från svaga nickningar till dans. (Bengtsson 1988: 133)

I dette sitatet viser Ingmar Bengtsson ulike aspekter ved bevegelse i forbindelse med musikken. Musikkutøvelse forutsetter en kroppslig aktivitet, som også kan resultere i bevegelser hos musikeren i tilknytning til det musikalske uttrykket. Bevegelse kan også sies å være en del av musikkens vesen. Dette blir ofte betegnet som et energetisk eller

fenomenologisk musikk-syn. Som et siste punkt trekker Bengtsson fram hvordan musikken kan berøre og virke på oss, slik at vi får lyst til å bevege oss eller danse.

Frede V. Nielsen (1998) uttrykker også, i samsvar med Ingmar Bengtsson, at nesten all musikalsk virksomhet har med kroppslig bevegelse å gjøre. Når man spiller et instrument, forutsetter det en kroppslig aktivitet. Lytting til eller opplevelse av musikk fører til en kroppslig reaksjon som stimulerer til bevegelse. Nielsen peker på dette som årsaker til at kroppsbevegelse ofte har en sentral rolle i musikkundervisningen (Nielsen 1998: 358). Jeg er av den oppfatning at bevegelse har en naturlig plass i musikkundervisningen nettopp med utgangspunkt i de eksemplene som Bengtsson og Nielsen trekker fram. Jeg er selv utdannet musikkpedagog og har i tillegg studier innen dans og teater. Min interesse for musikk og bevegelse gjorde at jeg søkte etter en musikkpedagogisk metode som forente disse uttrykkene på musikkens premisser. Det fant jeg hos Emile Jaques-Dalcroze.

Et annet eksempel som viser kroppens nære forhold til musikalske opplevelser, er at verbal beskrivelse av musikalske forløp ofte er relatert til kroppslige erfaringer, slik som spenning, energi, utløsning, kraft, forventning og bevegelse. Opplevelsen av musikken er forankret i kroppen, og dermed blir den verbale beskrivelsen knyttet til den kroppslige opplevelsen. Even Ruud henter fram eksempler fra forskjellige menneskers møte og erfaring med musikk, der opplevelsen beskrives ved ordbruk som ”sitter i magen”, ”setter tanker og følelser i sving”, ”gir meg gåsehud”, ”holder pusten” og ”utblåsning” (Ruud 1997: 87-88). Ruud beskriver også hvordan musikkopplevelsen kan føre til spontan trang til bevegelse og dans. Bevegelse er også for noen knyttet til spill på instrumentet, der enkelte føler at de gjennom musiseringen kan uttrykke seg kroppslig. I denne forbindelse henter Ruud fram et eksempel der en person uttrykker at ”jeg må kjenne at jeg spiller” (Ruud 1997: 90).

Forskningsprosjektet *Musical Gestures* ved Universitetet i Oslo viser at det er økende interesse for sammenhengen mellom musikk og bevegelse også blant musikkvitenskapelige forskere. Deres fokus er musikkrelaterte kroppsbevegelser som omfatter alt fra dans til luftgitar, og bevegelser knyttet til musikkutøving. Prosjektet tar utgangspunkt i at bevegelse representert ved såkalte ”bevegelsesbilder” utgjør en del av vår opplevelse av musikken. Disse er avgjørende for hvordan vi sanser, husker, forestiller oss, lærer og lager musikk. Hensikten med å utvikle mer kunnskap om dette er at det vil gi oss en bedre forståelse av musikken som fenomen (Musikalsk gestikk 2004: 1. avsnitt).

1.1.3. Musikkpedagogikk

Jeg har allerede nevnt min interesse for musikk og dans, og min musikkpedagogiske utdanning, som førte til at jeg valgte å sette meg inn i Emile Jaques-Dalcroze sin metode. En annen grunn til at jeg finner Dalcroze-metoden aktuell som innhold for masteroppgaven, er at hans pedagogiske prinsipper, mål, innhold og metode for musikkundervisning på flere områder sammenfaller med mine egne. I undervisningssammenheng er jeg opptatt av å legge forholdene til rette for å utvikle hele mennesket. Jeg tror også at å ta i bruk flere sanser og aktivisere hele kroppen, fører til en internalisert læring i større grad enn ved å sitte stille ved pulten. Det finnes flere veier til læring ved å bruke alle sansene vi har, og det vil kunne favne flere elever ved å ta i bruk vår kinestetiske sans i tillegg til den visuelle og auditive.

Temaet for oppgaven hører hjemme i musikkpedagogikken. Mitt utgangspunkt for å skrive en oppgave i musikkpedagogikk har sammenheng med min bakgrunn og utdanning innenfor dette feltet. Musikkpedagogikken utgjør en del av musikkvitenskapen, og samtidig har den en basis i pedagogikken som vitenskap. Temaet mitt kan derfor sies å høre hjemme innenfor to ulike vitenskaper. Jeg har valgt å la oppgaven handle om undervisning i musikk, og jeg ønsker å vise hvorfor bevegelse kan utgjøre en naturlig del av innholdsvalget for musikkfaget. Derfor knytter temaet seg mer spesifikt til musikkdidaktikken. Didaktikk forbinder de fleste med undervisning. En måte å oversette didaktikk på er *undervisningsteori* (Myhre 2001: 20).

Siden musikkdidaktikken er en del av musikkpedagogikken, har musikkdidaktikken naturlig nok rot i både musikkvitenskapen og pedagogikken. Når didaktikken knyttes til et bestemt fag, kaller man det fagdidaktikk. I dette tilfellet er faget musikk, og dermed snakker man om *musikkdidaktikk*. Frede V. Nielsen skriver at fagdidaktikkens utfordring nettopp er at den befinner seg i spenningsfeltet mellom pedagogikken og faget. Det kreves at musikkdidaktikken opprettholder en balanse mellom disse to feltene, ellers vil det resultere i enten ren faglig eller ren pedagogisk tenkning. I det ene tilfellet kan man risikere at undervisningen ikke tar pedagogiske hensyn i betraktning, og det andre mulige utfallet er at undervisningen får et tynt faglig innhold. Nielsen uttaler at *"Derfor er det afgørende for fagdidaktikken, at den er sig fuldt bevidst, at den har sine rødder og sin virksomhed to steder. Og derfor er systematisk fagdidaktisk arbejde så nødvendigt og aktuelt."* (Nielsen 1998: 370).

1.2. Problemstilling

Temaet for oppgaven begynte altså som en nysgjerrighet på Emile Jaques-Dalcroze sin metode for musikkundervisning. Etter hvert utviklet det seg til å bli et studium i hvorfor bevegelse ofte forbindes med musikken, og dermed muligens kan sies å være en naturlig del av musikkundervisningen. Oppgaven har resultert i en kombinasjon av disse to elementene.

Frede V. Nielsen har en fremstilling av hvordan musikkfaget kan vise seg på forskjellige måter alt avhengig av hvilken begrunnelse du har for undervisningen, og hvilke valg du gjør angående mål og innhold for den pedagogiske virksomheten (Nielsen 1998). I den forbindelse snakker han om ”musikk som bevegelsesfag”, fordi bevegelse ofte brukes i musikkundervisningen. Jeg har latt meg inspirere av dette, og jeg har kommet fram til følgende eksplorerende problemstilling:

Hvordan kan ”musikk som bevegelsesfag” være en fagdidaktisk konsepsjon for musikkfaget?

Med *musikkfaget* menes her musikk som undervisningsfag. Musikkfaget kan lett forbindes med det allmenne undervisningsfaget i skolen, men tanken min har vært å innlemme bruken av bevegelse i andre musikkpedagogiske virksomheter også. Ordet *musikkfaget* i problemstillingen viser da til alle musikkfaglige intensjonale virksomheter som bruker bevegelse for å lære om musikk.

Jeg har valgt å bruke benevnelsen *fagdidaktisk konsepsjon* i omtalen av ”musikk som bevegelsesfag”, fordi Nielsen selv bruker uttrykket *didaktisk konsepsjon* i sin fremstilling av dette (Nielsen 1998: 363). En didaktisk konsepsjon beskriver en måte å se faget på som får konsekvenser for valg av mål, innhold og arbeidsmetoder. Jeg understreker konsepsjonens tilknytning til et fags didaktikk – musikkdidaktikken – ved at jeg spesifikt kaller det en *fagdidaktisk konsepsjon*. Dette har jeg gjort fordi jeg ønsker å fremheve konsepsjonens tilknytning og klare forankring til musikkfaget. Man kan også kalle en didaktisk konsepsjon for et fagsyn innenfor musikkundervisningen, og i løpet av oppgaven bruker jeg både begrepene *fagsyn*, *didaktiske konsepsjoner* og *didaktiske posisjoner* der alle betegnelse i didaktisk forstand egentlig omhandler det samme. Grunnen til at jeg benytter meg av alle begrepene i oppgaveteksten, er at jeg har valgt å bruke den benevnelsen forfatteren i den aktuelle sammenheng har brukt. For ordens skyld kan jeg allerede her nevne at Hanken og Johansen bruker *fagsyn* i sin beskrivelse av ulike måter å se musikkfaget på (Hanken og

Johansen 1998). Nielsen benytter begrepene *didaktiske konsepsjoner og posisjoner* (Nielsen 1998), og Dyndahl har valgt å bruke *didaktiske posisjoner* (Dyndahl 2002) i sin framstilling.

Jeg har valgt å vektlegge Emile Jaques-Dalcroze sin metode i studiene og drøftingen av problemstillingen, for å finne ut om Dalcroze-metoden kan være et eksempel på det Frede V. Nielsen kaller ”musikk som bevegelsesfag”. Ettersom jeg ikke har praktisk erfaring med metoden, har mye av arbeidet med oppgaven også bestått i å finne ut hva som kjennetegner musikkundervisning etter Dalcroze-metoden. I forbindelse med problemstillingen har jeg vært opptatt av å finne ut hvilken rolle bevegelse har i Dalcroze-metoden, hvordan bevegelse brukes for å lære om musikk og hvordan bevegelse knyttes til musikken.

1.3. Kvalitative forskningsmetoder

For å løse problemstillingen min har jeg tatt i bruk forskjellige kvalitative forskningsmetoder. Hovedvekten ligger på litteraturstudier, og dette utgjør i stor grad det empiriske grunnlaget for oppgaven. På grunn av min manglende erfaring og kunnskap om Dalcroze-undervisning, har jeg måttet supplere litteraturstudiene med observasjon og intervju for å få et fullstendig og mest mulig riktig bilde av denne undervisningsmetoden. Observasjonene er gjort ved Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, og intervjuet ble utført ved samme skole med en professor innen Dalcroze-undervisning som informant.

Ved presentasjonen av problemstillingen min kalte jeg den eksplorerende. Dette henger sammen med bruken av kvalitative forskningsmetoder i oppgaven. Åpenhet og en eksplorerende holdning til det man undersøker, er karakteristisk for kvalitative metoder. Man legger her vekt på å utvikle teori ut fra empirien man kommer fram til gjennom forskningen (Ruud 1995: 142). Kvalitative forskningsmetoder kjennetegnes ved nærhet til forskningsobjektet, og at man går i dybden i relativt få undersøkelsesenheter. Hensikten med dette er å få en totalforståelse av temaet man jobber med. Denne nærheten blir ofte tydeliggjort ved at det eksisterer et jeg/du-forhold mellom forskeren og undersøkelsesobjektet (Holme og Solvang 1996: 88).

En fordel ved å velge kvalitative undersøkelsesmetoder, er at jeg har en fleksibilitet i forhold til utformingen av problemstillingen. Dersom det i løpet av prosessen dukker opp nye momenter eller oppgaven plutselig tar en annen retning på grunn av nyervervet kunnskap, har jeg mulighet til å endre på problemstillingen (Holme og Solvang 1996: 75-76). I mitt arbeid med masteroppgaven skjedde akkurat dette omtrent midtveis i prosessen. Da jeg i

begynnelsen valgte å ta for meg Emile Jaques-Dalcroze sin musikkpedagogiske metode, var det knyttet til en interesse for tverrestetisk musikkpedagogisk tenkning. I sammenheng med musikk/dans/drama-linjene ved videregående skoler så jeg en aktuell forbindelse mellom hørelære-faget og Dalcroze-metoden, ettersom denne metoden hadde sitt utspring i observasjon av studenters dårlige utviklete gehør. Midtveis i studiet tok oppgaven imidlertid en annen retning da jeg så muligheten for en generell teoretisk drøfting vedrørende bruk av bevegelse i musikkundervisningen, med Dalcroze-metoden som utgangspunkt. Dette ga meg muligheten til å skrive en oppgave som favnet musikkfaget i sin helhet, uten tilknytning til en bestemt aldersgruppe.

1.3.1. Litteraturstudier

Ved bruk av litteraturstudier eller kildegranskning som forskningsmetode, er første skritt å velge ut kilder som kan synes å gi noen svar på problemstillingen. Betegnelsen *kildegranskning* sier noe om at man må granske kildene for å finne ut hvilke av dem som er relevant i forhold til problemstillingen, hvem som er opphavet til kilden, hva slags kilde det er, hva som er/var formålet med kilden, hvilket innhold de har, hva vi kan bruke dem til og hvor troverdige de er (Kjeldstadli 1992: 161-162). Problemstillingen og ens verdimesseige utgangspunkt virker styrende på denne utsilingsprosessen (Holme og Solvang 1996: 118).

Jeg startet med å søke etter litteratur om og av Emile Jaques-Dalcroze, og jeg fant fort ut at mengden av litteratur på dette området var enorm. Det samme problemet møtte jeg da jeg skulle finne litteratur om didaktikk. Utvelgelsen av kilder får konsekvenser for resultatet, og derfor er det viktig å gjøre bevisste valg i forhold til problemstillingen. Det er en stor oppgave å sette seg inn i all litteratur som finnes før man foretar en utsiling. Jeg har funnet fram til mest litteratur gjennom Bibsys og databasen RILM. På sidene til RILM fant jeg til og med skrifter av Emile Jaques-Dalcroze oversatt til engelsk. Det var en stor hjelp for meg, ettersom det meste av originallitteraturen er skrevet på fransk – et språk jeg ikke behersker. Videre har jeg funnet mye litteratur ved å lese litteraturlister og kildehenvisninger i de bøkene jeg har fått tak i. Jeg har også fått tilgang til en del litteratur gjennom mine besøk i Stockholm på Kungliga Musikhögskolan. Der har jeg fått mulighet til å se igjennom alle skriftene til Jaques-Dalcroze fra begynnelsen av 1900-tallet, og fått råd om hvilken litteratur jeg burde lese. Jeg fikk også anledning til å lese praksis-rapporter til tidligere studenter, der de beskrev hvordan de underviste i metoden.

Ved lesning om metoden til Emile Jaques-Dalcroze, har jeg valgt å vektlegge hans egne tekster om undervisning. *Rytm, musik och utbildning* (original tittel: *Le Rythme, La Musique et l'Education*) er hans mest sentrale bok der han forklarer utviklingen og bruken av metoden. Det er denne boken jeg har brukt mest ved beskrivelsen av metoden i oppgaven. I litteraturstudier foretrekker man primærkilden framfor sekundærkilden, fordi sekundærkilden alltid er en tolkning av primærkilden. Man bør i utgangspunktet velge de kildene som er nærmest opphavsmannen, fordi kilden får mindre gyldighet ved flere mellomledd mellom opphavsmann og den som tolker og bearbeider den opprinnelige teksten (Kjeldstadli 1992: kap.12). Boken *Rytm, musik och utbildning* er oversatt fra fransk til svensk, og dermed kan den kanskje ikke regnes som en ren primærkilde. Det har vært en oversetter mellom kilden og leseren. Samtidig må man regne med at oversetteren har gjort sitt ytterste for at tolkningen av språket skal bli mest mulig riktig. Derfor kan man kanskje kalle den en oversatt primærkilde. Til tross for at det er viktig å prioritere primærkilden, synes jeg det har vært nødvendig å supplere med sekundær-litteratur. Grunnen til det er at jeg ikke har Dalcroze-utdanning selv, og dermed har jeg hatt behov for bekreftelser på at jeg har forstått metoden riktig. På denne måten har jeg kunnet kontrollere min tolkning opp mot det andre har skrevet, men også merket meg hvis min oppfattelse kanskje ikke stemmer overens med andres tolkninger. Årsakene til dette kan være flere. Mest av alt tror jeg det skyldes at metoden endres og tilpasses gjennom tid og sted. Den brukes ikke nødvendigvis helt likt som på Emile Jaques-Dalcroze sin tid.

Valgene mellom primærkilder og sekundærkilder når det gjelder litteratur om didaktikk, musikkundervisning og musikk og bevegelse, har ikke vært like reelle på disse områdene, siden de ikke har vært historiske kilder som er skrevet i en annen tid. Innen disse feltene har jeg forsøkt å bruke nyere litteratur i størst mulig grad. Gamle kilder vil her ikke være så aktuelle for oppgaven, fordi det kontinuerlig foregår forskning innen undervisning. Allikevel er regelen om å bruke primærkilden relevant når man i disse kildene støter på henvisninger til andre kilder. Dersom jeg har lest henvisninger til andre kilder som har vært viktige for oppgaven, har jeg så langt det har vært mulig oppsøkt primærkilden som det henvises til for å få en mest mulig riktig tolkning av denne.

Når det gjelder historiske kilder som tekstene til Emile Jaques-Dalcroze, er den tidshistoriske situasjonen som kilden blir til i, avgjørende for å forstå kilden fullt ut. Samtidig vil den delforståelsen kilden gir, være viktig for å få en bedre forståelse av den tidshistoriske helheten. Her står vi overfor et vekselvirkningsforhold (Holme og Solvang 1996: 119):

TIDSHISTORISK SITUASJON (helhet) ----- KILDE (del)

Denne påvirkningen er gjensidig ved at forståelsen av kilden (delen) bidrar til økt forståelse av den tidshistoriske situasjonen (helheten). Av den grunn har jeg også forsøkt å sette meg litt inn i Emile Jaques-Dalcroze sin samtid, der jeg først og fremst har konsentrert meg om hvordan musikkundervisningen foregikk på hans tid. En interessant opplysning når det gjelder Emile Jaques-Dalcroze sin undervisningsmetode, er at den ble til som en reaksjon på samtidens musikkundervisning. Dermed fører den tidshistoriske situasjonen til utformingen av hans metode. Samtidig kan man lese mange av hans meninger om da-tidens undervisning i den tidligere nevnte boken hans, og dermed danne seg et bilde av hvordan musikkundervisningen var. Den tidshistoriske situasjonen gir her en forståelse for hvorfor metoden har fått den utformingen som den har. Kilden er påvirket av sin samtid og fortid, og min forståelse og tolkning av kilden må derfor sees i forhold til dette for at den skal bli tilnærmet riktig.

Selv om det meste av litteraturen jeg har tatt i bruk ikke tilhører fortiden, er også disse kildene påvirket av sin fortid, og står i forhold til sin samtid. Fordelen her er at avstanden mellom meg som leser og kilden ikke er så stor, fordi kilden har blitt til i min egen samtid. I tillegg kan man tenke seg at alle disse offentlige kildene som jeg har tatt i bruk, til sammen danner en helhet som er avgjørende for hvordan utformingen av resultatet blir i forhold til problemstillingen. Så blir det min oppgave i den påfølgende oppgaveteksten å samle alle trådene for å svare på problemstillingen.

1.3.2. Deltagende observasjon

Jeg har valgt å bruke deltagende observasjon for å få en større forståelse av Dalcroze-metoden, ettersom jeg ikke har praktisk erfaring med metoden. Som jeg har vært inne på tidligere er Dalcroze-metoden lite brukt i Norge. Derfor har jeg valgt å observere undervisning ved Kungliga Musikhögskolan (KMH) i Sockholm. Skolen har en egen studium der de utdanner Dalcroze-pedagoger. Grunnen til at jeg valgte akkurat denne skolen i Sverige er at de har lang tradisjon for å undervise på dette området. Det finnes også liknende utdanninger i Malmø og Gøteborg, men KMH har en direkte videreføring av Emile Jaques-Dalcroze sin metode.

Jeg var to ganger på besøk på KMH for å gjøre observasjoner, og hvert opphold varte en uke. I noen forskningsprosjekt ville dette kanskje bli vurdert som altfor liten tid, men for

min del har disse observasjonene fungert som et supplement og ikke som et feltarbeid. Første gang var en uke i mitt andre semester på masterstudiet. Min hensikt med å reise tidlig i studiet, var å utvikle en forståelse av metoden så raskt som mulig. Jeg så dette som nødvendig for å danne meg et bilde av hvordan oppgaven min skulle utformes. Jeg ble godt mottatt ved KMH, og jeg bestemte meg for å reise tilbake igjen litt senere i prosessen. Dermed ble det en ny observasjonsperiode i mitt fjerde semester. Jeg mente det var riktig å få et opphold mellom de to observasjonene. Slik fikk jeg anledning til å jobbe med stoffet, for så å komme tilbake for å korrigere eventuelle misoppfatninger, stille nye spørsmål og få utfyllende informasjon som jeg i mellomtiden hadde oppdaget at jeg trengte.

Formålet med observasjonene var å finne ut hvordan metoden fungerte i praksis. I forbindelse med observasjon som forskningsmetode snakker man om åpen og skjult observasjon. I mitt prosjekt var det aldri en tanke å foreta skjult observasjon, fordi jeg ikke så noen hensikt i det. Siden jeg skulle oppholde meg på KMH i en uke av gangen for å observere undervisningstimer, var det naturlig å forklare hvorfor jeg var der. Det motsatte ville vel heller bare skapt usikkerhet og mange spørsmål, og jeg hadde heller ingen grunner for å holde det skjult. Når man benytter seg av observasjon som forskningsmetode kan man oppleve å støte på flere vanskelige etiske utfordringer, fordi man ofte beveger seg inn på personenes privatliv. I mitt tilfelle var heller ikke dette et problem, ettersom jeg observerte formelle undervisningssituasjoner, som var innenfor en bestemt struktur og ramme (Holme og Solvang 1996: 104-105).

Holme og Solvang definerer observasjon som forskningsmetode på følgende måte:

Observasjon innebærer at en i kortere eller lengre tid deltar direkte i eller oppholder seg nært deltakerne i den gruppa en skal undersøke. Dette er derfor den metoden der en står i det mest intime forholdet til undersøkelsesenheter. (Holme og Solvang 1996: 104)

Ved observasjon får man muligheten til å studere mennesker over tid i forskjellige situasjoner. Selv om jeg "bare" observerte undervisningstimer, fikk jeg se mange forskjellige følelser utspille seg i gruppa. Jeg opplevde at i en undervisningssituasjon ser man både positive og negative interaksjoner mellom menneskene. Allikevel er det begrenset hvor nær man kommer inn på personene i gruppa i denne situasjonen. Uansett man må være seg bevisst at man går inn i en kunstig rolle i sammenhengen.

Menneskene i gruppa som blir observert kan fort føle seg ”beglodd”, og dette kan virke inn på hvordan de handler (Fangen 2004: 107). I min observasjon fikk jeg opplevelsen av at studentene var veldig avslappet i forhold til min tilstedeværelse. Noe av grunnen til at de ikke lot seg affisere av at jeg var der, var kanskje at jeg var på samme alder som studentene jeg observerte. Jeg ble sett på som en av dem, og jeg opplevde en veldig imøtekommenhet. De ønsket å inkludere meg i gruppa ved at jeg ble invitert til å delta i undervisningen. I denne forbindelse dukket det opp et valg om jeg skulle holde meg til min rene observatørrolle, eller om jeg skulle delta. Når man bruker observasjon som forskningsmetode er det glidende overganger mellom ren observatør og det å være fullt deltagende samtidig som man observerer. Tanken min i utgangspunktet var å bare være ren observatør, uten noen form for deltagelse. Ved mitt første besøk var jeg veldig bevisst på dette. Jeg var mest opptatt av å holde min rolle så klar som mulig for å kunne konsentrere meg om bare det tekniske i undervisningsmetoden.

Selv om man velger en ren observatørrolle, er det ofte nødvendig å stille spørsmål til menneskene i gruppa og snakke med folk. Ved observasjon er jo hensikten å se på hvordan mennesker samhandler i visse settinger. Noen ganger kan det være nødvendig å være en deltager i gruppen for å få mest mulig utbytte av forskningsprosjektet. Katrine Fangen skriver at:

Generelt kan vi si at du må selv finne det til enhver tid beste nivået av involvering ut fra hva slags kunnskap du er ute etter å oppnå. Føler du at du har blitt oppslukt av felten, og at du ikke lenger klarer å observere, bør du trekke deg litt tilbake og nedtone deltageraspektet ved din forskerrolle. (Fangen 2004: 106)

Grunnen til at jeg landet på en ren observatørrolle i første omgang var hva hun skriver i fortsettelsen:

Vanligst er en ren observatørrolle når de situasjoner som skal observeres, har en relativt formell og fastlagt struktur, som for eksempel klasseromsundervisning. I slike situasjoner vil nok en helt avsondret observatør oppleves mindre ubehagelig enn når den viktigste sosiale samhandlingen foregår på en mer spontan, uformell måte. Men det finnes selvsagt også grader av ikke-deltagelse, en observatør i et klasserom vil for eksempel kunne variere en ren observatørrolle med litt uformell småprat med elevene og lærerne i friminuttet. (Fangen 2004: 107)

Allikevel følte jeg ved mitt andre besøk, at jeg var nødt til å delta i undervisningen selv for å få en utdypet forståelse av metoden. Da var jeg ikke bare fokusert på de tekniske sidene ved

undervisningen, men jeg var ute etter å skjønne hvordan denne metoden kunne virke på meg med hensyn til musikalsk utvikling. Jeg tror denne bevisste kombinasjonen av deltaker og observatør var en fordel for mitt arbeid med oppgaven. Min deltagelse ble også inspirerende på en annerledes måte, fordi jeg nå hadde en annen erfaring på området enn bare å lese, se og høre. Jeg hadde, i tråd med Dalcroze-metoden, engasjert hele kroppen ved tilegning av ny kunnskap.

1.3.3. Det kvalitative forskningsintervju

Observasjon er ofte kombinert med intervjuer. Det oppstår som regel uformelle intervjusituasjoner med mennesker i gruppa man observerer. Da jeg var i Stockholm snakket jeg mye med både studenter og lærere uten at jeg formaliserte det på noen måte. Fangen understreker også hvordan formelle intervjuer kan være bra å kombinere med observasjon. Hun sier at intervjuer kan brukes for å validere observasjonsmaterialet (Fangen 2004: 141). Dette opplevde jeg også i arbeidet med min oppgave.

I utgangspunktet var jeg fast bestemt på å ikke benytte meg av intervju som forskningsmetode, fordi jeg syntes ikke det var nødvendig for oppgaven. Etter hvert endret jeg mening, fordi jeg på et tidspunkt opplevde at jeg trengte mer håndfast materiale i forhold til problemstillingen min. Jeg valgte derfor å gjøre et intervju med en professor innen Dalcroze-undervisning ved KMH da jeg var der for andre gang. Intervjuet ga meg utdypet informasjon om Dalcroze-metoden. Til tross for dette må jeg understreke at intervjuet ble gjort før jeg endret problemstillingen, slik at det er utført med tanke på hørelæreundervisning på videregående skole. Av den grunn kan det synes som om intervjuet egentlig ikke har noen relevans i forhold til den gjeldende problemstillingen, som er knyttet til bruk av bevegelse generelt i musikkfaget. Allikevel fikk jeg nyttig informasjon, som har hatt innvirkning på min fremstilling av metoden i denne oppgaven. Derfor har intervju som forskningsmetode også vært en av framgangsmåtene for å løse problemstillingen.

I likhet med observasjonene fikk jeg gjennom intervjuet utfyllende informasjon om didaktiske spørsmål som knytter seg til hvordan Dalcroze-metoden fungerer i praksis. Samtidig kunne jeg ”kvalitetssikre” at min tilegnede kunnskap om metoden stemte. Et viktig poeng med å gjøre et formalisert intervju og ta det opp på bånd, er at man får sikret informasjonen og lagret det til senere bruk i sin originale form. Denne informasjonen er dokumentert og står ikke i fare for å endres med tiden forårsaket av sviktende hukommelse.

Siden jeg utførte ett intervju, valgte jeg å bruke det kvalitative forskningsintervjuet som mal for intervjuet. Steinar Kvale skriver i sin bok at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er ”...å innhente kvalitative beskrivelser av personens livsverden, og å tolke meningen med disse.” (Kvale 2002: 72). Når det gjelder mitt intervju blir kanskje ikke begrepet *livsverden* det riktige ordet å bruke ettersom temaet var en bestemt undervisningsmetode. På samme måte som i observasjonssituasjonen var jeg også her opptatt av å innhente musikkdidaktisk kunnskap. Begrepet *livsverden* kan også oppfattes som et vagt begrep. Kvale forklarer det med at ”Intervjupersonen vil beskrive sine erfaringer og sin selvoppfatning, og klargjøre og utdype sine egne perspektiver på verden.” (Kvale 2002: 61). Det er åpenbart at han mener på et personlig plan, der informantens tanker og opplevelser utgjør empirien for forskningen. Til tross for at jeg var ute etter mer formell informasjon, mener jeg at mitt intervju kan kalles et kvalitativt intervju. Som jeg skrev tidligere er noen av kjennetegnene på kvalitative forskningsmetoder at man velger få undersøkelsesobjekter, med hensikt om å gå i dybden for å få en helhetsforståelse av temaet man arbeider med.

1.4. Hermeneutikk

De kvalitative forskningsmetodene jeg har tatt i bruk har resultert i såkalt empiri eller data som oppgaven bygger på. Empirien kan ikke sies å være objektiv eller en fullstendig sannhet, fordi den bærer preg av min personlige tolkning. Både litteraturen jeg har lest og observasjonene og intervjuet jeg har gjort, har jeg tolket på bakgrunn av min erfaringsverden, som man også kan kalle min forforståelse. Dermed fjerner jeg meg fra det positivistiske ståstedet og beveger meg inn på hermeneutikken. Man kan kanskje si at hermeneutikken fungerer som en ramme rundt hele prosessen med oppgaven.

Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr å *tolke* eller *fortolke*, og kan også oversettes som forståelselære eller fortolkningslære. Fortolkningsteorier var helt tilbake til antikken opprinnelig knyttet til bibelske eller juridiske tekster. Det er først på 1600-tallet med Johann Conrad Dannhauer at hermeneutikken går i retning av en universell hermeneutikk, som er tenkt å fungere som en allmenn forståelselære på tvers av disipliner. I vår tid er det Hans-Georg Gadamer som har videreført dette universelle perspektivet på hermeneutikken. Hans syn på hermeneutikken har hatt størst innflytelse og skapt mest debatt innen moderne filosofi (Krogh 1996: 204-216). Jeg vil her ta utgangspunkt i Hans-Georg Gadamers teorier innenfor hermeneutikken.

Interessen for Emile Jaques-Dalcroze og hans metode resulterte for meg i et ønske om å finne ut og forstå hva dette handlet om. Lesningen av hans bok og andre forfattere som uttalte seg om metoden, var det første i denne prosessen som jeg måtte tolke. Emile Jaques-Dalcrozes bok *Rytm, musik och utbildning* ble i utgangspunktet fortolket i sammenheng med en problemstilling angående hørelærefaget, og først senere har jeg studert det ut fra et didaktisk perspektiv i forhold til ”musikk som bevegelsesfag”. Om dette har fått noen innvirkning på min fremstilling av metoden i kapittel 3 tror jeg ikke, for her har jeg forsøkt å presentere og beskrive metoden slik Emile Jaques-Dalcroze har fremstilt den selv i boken sin. Frede V. Nielsens fremstilling av ”musikk som bevegelsesfag” har også vært gjenstand for min tolkning. Samtidig har jeg forsøkt å tolke dette i sammenheng med annen litteratur jeg leste om didaktikk, og i lys av forholdet mellom musikk og bevegelse generelt og spesielt i Dalcroze-metoden.

Gjennom hele prosessen med masteroppgaven min har resultatet blitt påvirket av min forståelse og tolkning av stoffet jeg arbeider med. Tolkningen skjer med utgangspunkt i en forforståelse som blir formet av den erfaringsverden jeg har (Kjeldstadli 1992: 117). Enhver forstår samfunnet ut fra de erfaringer, holdninger og verdier man har tilegnet seg, og derfor vil aldri personers forforståelse være helt lik. Jeg har tidligere gjort rede for noen av mine tanker for undervisning, og min interesse for musikk og dans. Utdannelsen og arbeidserfaringen min innen musikkpedagogikk har også innflytelse på min forståelse av emnet. Dette utgjør mye av min forforståelse i tillegg til resten av min erfaringsverden. Man kan også si at dette er begrunnelsene for valget av tema for oppgaven. Min forforståelse eller for-teori vil aldri bli helt objektiv, og den vil påvirke hva jeg trekker ut av kildene. To viktige begreper i Gadamer's hermeneutikk er *fordommer* og *forforståelse*. Man kan aldri fri seg helt fra sin egen forståelsesramme, og objektiv erfaring eller gitte sannheter finnes derfor ikke. Med fordom mener Gadamer at all forståelse bygger på en forutgående forståelse. Ordet ”fordom” er her ikke negativt ladet, men det forteller helt enkelt om et menneskes forhåndsoppfatning. Utvikling av forståelse for noe nytt skjer derfor alltid i forhold til ens egen forforståelse (Krogh 1996: 235-236).

Gadamer så fordommene som positive forutsetninger for forståelsen, ved at de er nødvendige for å forstå fortiden. Våre fordommer binder oss sammen med fortiden gjennom tradisjon og virkningshistorie. Det betyr ikke at hvilke som helst personlige og individuelle oppfatninger kan bidra til en forståelse av tidligere perioder. Det er evnen til å kunne skille mellom disse fordommene som gjør at vi har mulighet for å forstå fortiden samtidig som vi

bærer med oss vår tids fordommer (Krogh 1996: 237-238). For meg har dette blitt aktuelt ved lesning om Emile Jaques-Dalcroze sine tanker om musikkundervisning. Metoden hans ble utviklet på begynnelsen av 1900-tallet, og forholdene rundt musikkundervisning på den tiden var ganske annerledes enn de er i dag. Forutsetningene for å forstå dette har først og fremst vært min forforståelse om hvordan undervisning i musikk foregår etter min egen erfaring. Etter hvert har jeg revidert min forforståelse, ved at jeg har satt meg inn i hvordan forholdene var på Jaques-Dalcroze sin tid, og begrunnelsene for hvorfor hans metode ble utviklet.

Under avsnittet om litteraturstudier var jeg blant annet inne på vekselvirkningen mellom en tidshistorisk situasjon og en kilde, og hvordan disse påvirker hverandre. En lignende prosess foregår mellom min verdimessige og faglige forforståelse, som fungerer i et vekselspill mellom meg og det jeg undersøker. Det man søker å forstå og fortolke er et resultat av undersøkelsesobjektets samtidige og tidligere perioder, og min tolkning av det jeg prøver å forstå er farget av min egen fortid og nåtid. Kilden jeg undersøker må forstås ut fra helheten, og kilden som et enkelt del-element påvirker min oppfatning av helheten (Krogh 1996: 224). Denne prosessen kalles for *den hermeneutiske sirkel* (forståelsens sirkel). Friedrich Ast var den første til å benytte dette begrepet, og det innebærer at man bare forstår delene av en tekst eller et verk ved å se den i forhold til helheten, og helheten kan bare forstås gjennom de enkelte delene. Denne fortolkningsmetoden skulle føre til at man kunne trenge dypere inn i teksten, og oppnå større innsikt og forståelse (Krogh 1996: 214-215). Med Gadamer og hans lærer Martin Heidegger får den hermeneutiske sirkelen et nytt innhold. Forholdet mellom del og helhet er der ennå, men leseren er nå trukket inn i sirkelen og står ikke lenger utenfor. Leserens fordommer er med i lesningen av teksten, som tolkes ut fra forholdet del-helhet. Etter én lesning revideres fordommene, og teksten leses med utdypet forståelse. Slik går dette i ring fra lesning med fordommer, til lesning med økt forståelse og revurderte fordommer. Denne sirkelbevegelsen er nødvendig for at vi skal kunne skille de fordommene som fremmer forståelsen fra de som hindrer den (Krogh 1996: 239).

Ved tilegning og tolkning av stoffet jeg har lest, har det foregått en slik prosess. Jeg har valgt å veksle mellom å lese kilder, utvikle problemstillingen, observere undervisning, gjøre intervju og arbeide med oppgaveteksten. Når jeg med jevne mellomrom har gått tilbake til problemstillingen, har min forståelse endret seg, og dermed også mine tanker om problemstillingen. I løpet av studiet har jeg blant annet lest *Rytm, musik och utbildning* av Emile Jaques-Dalcroze tre ganger. Denne boken kan regnes som hans hovedbok, der alle tankene hans rundt metoden er skrevet ned. Jeg har valgt å konsentrere meg mest om denne

boken ved lesning om metoden, for på denne måten å gi min egen tolkning istedenfor å bruke andres tolkninger av det samme. Det har vært avgjørende for min tolkning at jeg har lest boken flere ganger. Hver gang har jeg oppdaget nye ting eller sett ting i et nytt lys, spesielt hvis jeg har lest annen type litteratur i mellomtiden som på en eller annen måte har utfylt min kunnskap. På denne måten har mine fordommer kontinuerlig blitt revurdert. Jeg har valgt å vektlegge litteraturstudiene mest av de forskningsmetodene jeg har tatt i bruk, og mellom litteraturstudiene har jeg foretatt observasjoner, intervju og jobbet med forskjellige deler av oppgaveteksten. Hver gang jeg har vendt tilbake til litteraturkilden, har min oppfatning kanskje endret seg litt, eller jeg har vektlagt andre ting av det jeg leser. Dette kommer av at min forforståelse har vært i stadig utvikling. Denne sirkel- eller spiralprogresjonen setter i gang nye refleksjoner, fører til en grundigere forståelse av kildene, og er også en nødvendig prosess for å høyne kvaliteten på resultatet.

Et nytt begrep som Heidegger og Gadamer innfører er forståelsens *horisont*. Den er et bilde på hva forståelse er, hvordan den omgir oss og hvordan den utvikler seg. Horisonten innebærer de fordommer og den forforståelsen du alltid har med deg. Det er ikke mulig å fri seg fra disse fordommene, fordi flere av dem er ubevisste. Allikevel er ikke horisonten statisk – den kan endre seg. Den hermeneutiske sirkelen skal dermed føre oss til en *horisontsammensmeltning* mellom vår horisont og den horisont som teksten eller verket representerer. Det er horisontsammensmeltningen vi må prøve å komme til for å oppnå best forståelse. Dette er mulig fordi tidligere tiders forståelseshorisonter ennå virker inn i oss, og det er dette Gadamer kaller for virkningshistorie. Det er det som binder verket og oss sammen. Vi kan aldri nå noen endelig forståelse av en tekst. Vi kan utvikle vår forståelse og revidere vår forståelse, men den kan aldri avsluttes med en endelig sannhet. Vi kan derimot bevege horisonten videre i nye retninger, og derfor kan det være mer hensiktsmessig å snakke om en *hermeneutisk spiral* enn en hermeneutisk sirkel (Krogh 1996: 240-252).

Gadamer hevdet at hermeneutikken bare var gjeldene for det som var skrevet, og dette var også hermeneutikkens klassiske felt. For Jürgen Habermas derimot er hermeneutikken like mye knyttet til undersøkelse og forståelse av samfunnet vi lever i som til tekster. Gadamers hermeneutikk er knyttet til historiske forhold, mens Habermas mener at Gadamers hermeneutikk er av stor betydning også for samfunnsvitenskapene. Også disse vitenskapene er avhengig av en forståelseshorisont for å kunne forskes i. Derfor finnes det også her en horisontsammensmeltning mellom forskerens horisont og samfunnets horisont (Krogh 1996: 255-260). På dette punktet har jeg valgt å følge Habermas sine tanker om at hermeneutikken

også er gjeldene for samfunnsvitenskapelige metoder. I tillegg til at hermeneutikken har vært retningsgivende for hvordan jeg har tolket tekstene jeg har lest, har den også vært aktuell i forhold til å tolke og forstå observasjonene og intervjuet jeg har gjort. Observasjonene og intervjuet har også vært til hjelp for å sammenligne min tolkning og forståelse med informantene, ved å få avkreftet eller bekreftet den.

Når det gjelder deltagende observasjon som forskningsmetode, beskriver Katrine Fangen noe som ligner en hermeneutisk sirkel eller spiral. Hun kaller det ”runddans” mellom teori, metode og data. Oppdagelse av nye momenter eller tilegnelse av ny kunnskap kan føre til endring enten av hvilken teori du bruker, hvilke metoder du bruker eller hvordan du bruker metodene. Som en konsekvens av dette kan din forståelse, og dermed også resultatet, endre seg. *”Du har en problemformulering som et utgangspunkt for studien, men er innstilt på å endre og finslipe denne etter hvert som du får mer kunnskap gjennom dataene du tilegner deg.”* (Fangen 2004: 39). Som hun også skriver er dette noe som kjennetegner kvalitative metoder generelt, ved at man som sagt har en viss fleksibilitet ved formulering av problemstillingen. Fangen forklarer også at tankene om fordommer og forståelseshorisont er relevant ved bruk av deltagende observasjon. Det er da viktig å bli klar over egne fordommer ved feltet og kanskje notere ned forkunnskapene du har, for å kunne forske på feltet med åpent sinn. Ubevisste fordommer kan skygge for verdifull informasjon, fordi forforståelsen din er med på å styre den nye informasjonen du tilegner deg (Fangen 2004: 44).

Gadamer mener at hermeneutikken ikke er en metode, men et allment trekk ved mennesket ved behovet for å forstå. Forståelsen er grunnleggende og ligger til grunn uansett vitenskap. Det er det som ligger i at hermeneutikken er en universell forståelsesteori og ikke en metode rettet mot en bestemt vitenskap (Krogh 1996: 233). Det forklarer også mitt utsagn om at hermeneutikken har fungert som en ramme rundt hele prosessen. Dermed kan man si at de kvalitative forskningsmetodene har vært framgangsmåten for å løse problemstillingen, mens hermeneutikken har vært utgangspunktet for forståelsen av empirien på tvers av de ulike metodene jeg har tatt i bruk.

Hermeneutikken er et omfattende tema som ikke nødvendigvis er enhetlig. Flere filosofer og forskere har lagt fram sine fortolknings- og forståelsesteorier opp gjennom historien. Når jeg har valgt å ta utgangspunkt i Gadammers teorier om hermeneutikk er det ikke uten forvirring, fordi det i ettertid er rettet kritikk mot Gadammers syn på hermeneutikk.

Allikevel har jeg valgt å ta utgangspunkt i hans teorier i min fremstilling, for å forklare forståelsens problem i lys av min egen prosess med denne oppgaven.

1.5. Avgrensning og oppbygging av oppgaven

Didaktikk er teorien som problemstillingen hviler på, og måten jeg har formulert problemstillingen viser dens tilknytning til didaktikkens fagfelt. Derfor er temaet for kapittel 2 (teorikapittelet) delvis generell didaktikk, men mesteparten av kapittelet omhandler musikkdidaktiske emner. Didaktikkens fagområde er stort, men med tanke på størrelsen på oppgaven har jeg vært nødt til å gjøre et lite utvalg og fokusere på det som er relevant i forhold til problemstillingen. Først forsøker jeg å forklare didaktikkens fagområde, der jeg trekker fram ulike didaktikere med forskjellige syn på didaktikken. Jeg kunne fortsatt i det uendelige med å presentere ulike syn, men jeg har valgt å konsentrere meg rundt de store hovedskillene mellom synene for å begrense oppgaven. Jeg har ønsket å forklare kort hva didaktikk er, og i sammenheng med dette presenterer jeg noen ståsteder og forskjellige defineringer av didaktikkbegrepet som eksisterer innenfor feltet.

Leseren vil legge merke til at jeg i kapittel 2 har vektlagt teori om ulike syn på undervisningsfaget musikk. Dette er gjort i tråd med at teorikapittelet skal gi et solid fundament for problemstillingen. For å gjenta problemstillingen min, handlet den om *hvordan "musikk som bevegelsesfag" kan være en fagdidaktisk konsepsjon for musikkfaget*. Petter Dyndahl uttrykker at fagsyn og didaktiske konsepsjoner og posisjoner for musikkfaget, utgjør en del av det man kan kalle *musikkfagets identitet* (Dyndahl 2004: 75). Begrunnelsen for dette er at de beskriver hva musikkfaget består av. Jeg ønsker å undersøke om bevegelsesfaget i musikk på en eller annen måte kan inngå i musikkfagets identitet på et musikkdidaktisk grunnlag. Dette er også en forklaring på hvorfor jeg har valgt å bruke formuleringen *fagdidaktisk* i problemstillingen. Formuleringen understreker også bevegelsesfagets mulige tilhørighet til musikkdidaktikken. I siste del av kapittel 2 beveger jeg meg direkte inn på konsepsjonen "musikk som bevegelsesfag", og jeg forsøker å forklare hvordan ulike aspekter av bevegelse knyttes til musikkpedagogikken og pedagogikken generelt. Musikkpedagogiske temaer er ikke umiddelbart musikkdidaktiske temaer, selv om det motsatte er tilfellet. Allikevel er det riktig å ta med momenter fra musikkpedagogikken, ettersom det jeg har skrevet om i denne delen angår og utdyper konsepsjonen "musikk som bevegelsesfag".

I kapittel 3 går jeg mer spesifikt til verks ved å undersøke hvordan Emile Jaques-Dalcroze sin metode for musikkundervisning bruker bevegelse i musikkopplæringen, og hvordan han selv begrunner bruken av bevegelse. Kapittel 3 er derfor et forsøk på en beskrivelse av Dalcroze-metoden. Da jeg leste om Dalcroze-metoden oppdaget jeg at metoden er mangesidig. Grunnen til at jeg skriver at kapittel 3 er et *forsøk* på å beskrive metoden, er at det kan være vanskelig å gi en fullstendig beskrivelse med tanke på å dekke alle Jaques-Dalcroze sine tanker for undervisning. Hele hans pedagogiske grunnsyn er omfattende, så jeg har vært nødt til også her å foreta et lite utvalg. I kapittel 3 har jeg derfor valgt å konsentrere det meste av oppmerksomheten rundt hvordan undervisningen i Dalcroze-metoden foregår. I fortsettelsen av dette sier jeg litt om hans pedagogiske grunnsyn. Jeg har studert denne etablerte musikkpedagogiske metoden, med tanke på om den muligens kan være et eksempel på det Frede V. Nielsen mener med ”musikk som bevegelsesfag”. Dette leder videre, i tråd med min problemstilling for oppgaven, til en drøfting i kapittel 4 om hvordan ”musikk som bevegelsesfag” kan kalles en fagdidaktisk konsepsjon for musikkfaget. I kapittel 4 tar jeg da utgangspunkt i Nielsens drøfting av konsepsjonen, ettersom den opprinnelig er presentert i hans bok *Almen Musikdidaktik* (1998). Nielsens omtale av konsepsjonen inviterer til en videre drøfting rundt temaet, og kapittel 4 er derfor et forsøk på dette. Her samler jeg opp trådene fra kapittel 2 og 3 ved å undersøke om Dalcroze-metoden innehar en fagdidaktisk konsepsjon man kan kalle ”musikk som bevegelsesfag”.

Didaktisk teori bidrar til pedagogisk kunnskap, refleksjon og diskusjon. Samtidig fører musikkens vesen eller musikksynet til konsekvenser for hva man skal lære om og i musikk. Frede V. Nielsen mener at disse to perspektivene bør følge en musikkpedagogisk virksomhet (Nielsen 1998: 16). Dette innebærer for musikkundervisningen at man ser på faget utenfra, fordi en undervisningssituasjon bør bygge på kunnskap innen pedagogikk. Samtidig bygger musikkundervisningen på musikkvitenskapen, som dermed betinger at man ser på musikkfaget innenfra faget og musikken selv. Av den grunn er jeg innom musikkfilosofi og musikkestetikk i kapittel 4, fordi hva man definerer som musikkens vesen og indre strukturer får pedagogiske konsekvenser. Sagt på en annen måte berører jeg derfor *musikkens identitet* i dette kapittelet. I den forbindelse trekker jeg blant annet fram fenomenologisk musikksyn. Jeg har ikke til hensikt å gjøre en utførlig redegjørelse for bestemte musikkfilosofiske og estetiske retninger, men jeg har ønsket her å vise til hvordan ulike forskere og filosofer har innlemmet bevegelse som en del av sitt musikksyn. Begrunnelsen for dette er at musikkens vesen eller identitet, er en sentral faktor i drøftingen av musikken som et bevegelsesfag. Dette kommer

jeg tilbake til i kapittel 4. I forlengelsen av dette må jeg understreke at det ikke er i musikkfilosofien eller musikkestetikken som oppgaven har sin tyngde. Oppgaven har sin forankring i musikkpedagogikken, med vekt på musikkdidaktikken.

Kapittel 2: MUSIKKDIDAKTIKK

2.1. Hva er didaktikk?

Redegjørelsen og drøftingen av ”musikk som bevegelsesfag” som en fagdidaktisk konsepsjon, har didaktisk teori som basis. Didaktikken tilhører pedagogikkens fagområde, og didaktikken inngår i den pedagogiske vitenskapen blant flere disipliner eller delområder. Gjennom forskning har noen disipliner vokst fram ved kontakt med andre vitenskaper, slik som pedagogisk *psykologi*, pedagogisk *sosiologi*, pedagogisk *filosofi* og pedagogisk *teologi*. Andre disipliner har mer direkte kontakt med den konkrete undervisningen, slik som *komparativ pedagogikk*, *historisk pedagogikk*, *oppdragelsesteori* og *didaktikk* (Myhre 2001: 17-18).

Didaktikk er et gammelt begrep i forbindelse med undervisning. På 1600-tallet skrev Johan Amos Comenius boken *Didactica Magna* (Den store undervisningslæren), som regnes som begynnelsen på europeisk systematisering av didaktikk og undervisning. Denne boken ga grobunn for didaktikken spesielt i Tyskland (Comenius 1999). I Frankrike, England og USA finner man ikke begrepet didaktikk i faglitteraturen. Der finner man andre benevelser på fagfeltet som *undervisningsorganisering* og *læreplanteori*, men ingen av disse begrepene kan erstatte didaktikkbegrepet alene. I Skandinavia har vi lang erfaring med bruken av didaktikkbegrepet. Her har det vært i bruk så lenge vi har hatt offentlig skole (Imsen 1999: 30).

Didaktikk i Comenius’ oversettelse betyr *kunsten å undervise* (Comenius 1999: 11). Myhre oversetter didaktikk med *undervisningsteori*. I det ligger det at didaktikken handler om å undervise og hvordan læreren skal tilrettelegge for læring i en undervisningssituasjon (Myhre 2001: 20). Hanken og Johansen forklarer hvordan didaktikken forholder seg til pedagogikken:

Didaktikken kan sies å utgjøre kjernen i pedagogikken. Den er det integrerende elementet som gjør at pedagogikken ikke bare blir en blanding av psykologi, sosiologi, estetikk osv., men får en egen faglig identitet. (Hanken og Johansen 1998: 19)

Lars Owe Dahlgren (1990) mener at didaktikkens viktigste oppgave innen forskning er å studere undervisning, dens relasjon til den menneskelige læringen og hvilke forhold utenfra som påvirker undervisningssituasjonen (Dahlgren 1990: 16). Didaktikken er også et håndverk

for pedagogen til å planlegge og gjennomføre undervisning, og til å analysere og reflektere over sin egen og andres pedagogiske praksis. Didaktikk er dermed et felles fagspråk som pedagoger kan bruke for å diskutere, forbedre og utvikle undervisningspraksisen (Hanken og Johansen 1998: 20). Hvilke temaer man mener tilhører didaktikkens domene har endret seg gjennom tidene, fordi tanker om undervisning og skole stadig er i endring. Didaktikk er ikke et entydig begrep, og det er uenighet om hva som skal defineres som didaktikk. Pedagoger har ulike meninger om hva som utgjør didaktiske problemstillinger, og didaktikken kan lett bli et diffust begrep hvis man ikke er klar over de forskjellige avgrensningene av begrepet som eksisterer innenfor fagfeltet. Myhre snakker om tre ulike definisjoner: en *snever* betydning som dreier seg om det faglige innholdet (mål og innhold), en *omfattende* definisjon som inkluderer metodikken (metode) og en *vid* oppfatning av begrepet som i tillegg tar for seg ”*hvorfor-problematikken*”, dvs. undervisningens og skolens totale funksjon (Myhre 2001: 23). Hanken og Johansen har også denne tre-delingen hvor de ulike synene samsvarer med Myhre, men de har andre benevelser for de ulike definisjonene. De deler det inn i et *snevert*, et *vidt* og et *utvidet* didaktikkbegrep (Hanken og Johansen 1998: 21). Hovedskillet mellom definisjonene dreier seg allikevel om uenighet vedrørende om metodikken skal inngå som en del av didaktikken eller ikke. Dette har sin bakgrunn i at begrunnelser for de valgene man tar i en undervisningssituasjon, eller valg som knytter seg til samfunnsmessige eller politiske betingelser, like ofte er en del av det snevre synet på didaktikken (Hanken og Johansen 1998: 22).

Dahlgren har formulert fire spørsmål som han mener betegner didaktikkens hovedemner:

- Det didaktiske *legitimitetsspørsmålet*: Hvorfor skal et visst kunnskaps- eller ferdighetsområde være representert i skolens innhold?
- Det didaktiske *seleksjonsspørsmålet*: Hva skal, innenfor kunnskaps- og ferdighetsområdene, utgjøre undervisningens innhold?
- Det didaktiske *kommunikasjonsspørsmålet*: Hvordan skal undervisningsinnholdet bearbeides i undervisningen?
- Det didaktiske *identitetsspørsmålet*: Hva kjennetegner et visst kunnskaps- eller ferdighetsområde?

(Dahlgren 1990: 18)

Dahlgrens definering av didaktikken innebærer et utvidet syn, der spørsmålsformuleringene utgjør en langt mer konkret definisjon på didaktikken enn de som jeg tidligere har nevnt. Fremstillingen av hva didaktikken handler om blir i dette tilfellet muligens tydeligere og mer presis. Allikevel må det understrekes at ikke alle didaktikere vil være enig i denne definisjonen. Dette henger sammen med det jeg nettopp har vært inne på angående didaktikkbegrepets ulike avgrensninger.

Som sagt har problemstillingen for oppgaven didaktisk teori som basis. Jeg vil her ta utgangspunkt i Dahlgrens didaktiske spørsmål, for å forklare nærmere oppgavens tilknytning til didaktikken. Konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag” er i seg selv innholdsdefinerende for musikkfaget, ved at den formidler et syn om at relasjonen mellom musikk og bevegelse skal utgjøre en sentral del av musikkfagets innhold. Av den grunn kunne man tenke seg at det er *seleksjonsspørsmålet* som blir mest berørt i temaet for denne oppgaven. Allikevel forholder det seg slik at det er *identitetsspørsmålet* som drøftes mest i denne oppgaven på flere måter. Musikkfagets ulike konsepsjoner er noe som angår fagets identitet. Dette var jeg inne på i kapittel 1, der jeg henviste til Petter Dyndahls uttalelse i denne sammenheng. Han uttrykker at musikkfagets ulike fagsyn, didaktiske konsepsjoner og posisjoner beskriver musikkfagets identitet (Dyndahl 2004: 75). Begrunnelsen for dette er at de ulike måtene å se musikkfaget på, får konsekvenser for målene, innholdet og metodene man setter i fokus i undervisningen. Det man fyller musikkfaget med, påvirker og bidrar til å danne musikkfagets identitet. Ved at problemstillingen for oppgaven dreier seg om en didaktisk konsepsjon, fører det som sagt til at identitetsspørsmålet er mest vektlagt. Jeg skal utdype dette litt nærmere. Dyndahl (2002) snakker om den digitaliserte musikkundervisningens fagdidaktiske identitet i sin avhandling *Musikk/Teknologi/Didaktikk*. Begrepet fagdidaktisk identitet har han hentet nettopp fra Lars-Ove Dahlgrens didaktiske identitetsspørsmål. Som sagt omhandler dette spørsmålet hva som kjennetegner et visst kunnskaps- eller ferdighetsområde (Dahlgren 1990: 18). Det kan i utgangspunktet tolkes som om identitetsspørsmålet er knyttet til et helt fagfelt – som for eksempel musikk. Dyndahl har i sin avhandling imidlertid satt det i sammenheng med et *område* innenfor musikkundervisning, der hans fokus er hva som kjennetegner digitalisert musikkundervisning (Dyndahl 2002: 11). Selv om min problemstilling søker en forklaring på *hvordan* ”musikk som bevegelsesfag” kan være en fagdidaktisk konsepsjon for musikkfaget, blir det nødvendig å gå inn i hva som kjennetegner denne konsepsjonen. Klargjøring av konsepsjonens identitet, er en forutsetning for i det hele tatt å kunne føre en drøfting angående dens forankring til musikkfaget. Derfor er identitetsspørsmålet i denne oppgaven

knyttet til hva som kjennetegner konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag”. Problemstillingen for oppgaven handler med andre ord om denne konsepsjonens *fagdidaktiske identitet* (jfr. Dyndahl 2004: 73).

I kapittel 1 nevner jeg både musikkfagets og musikkens identitet. Senere i oppgaven vil jeg gå nærmere inn på sammenhengen mellom disse perspektivene. Selv om oppgaven angår identitetsspørsmålet mest, er jeg også så vidt innom *legitimitetsspørsmålet*. Ifølge Dahlgren handler legitimitetsspørsmålet om argumentasjon for hvorfor man skal undervise i et bestemt fag i skolen. Jeg går ikke inn på en drøfting av hvorfor ”musikk som bevegelsesfag” skal være en del av skolens innhold, men jeg forsøker å argumentere for hvorfor bevegelse skal være en del av kunnskaps- og ferdighetsområdet for musikkfaget. I den forbindelse er musikkens identitet et ledd i argumenteringen for dette. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.

2.2. Teori og praksis

Som vi har sett er didaktikk et begrep som det knytter seg ulike definisjoner til. Uavhengig av hvilken definisjon man velger å forholde seg til, angår didaktikken temaer som omhandler undervisning. I en undervisningssituasjon må pedagogen foreta ulike valg, som for eksempel innebærer hvilken framgangsmåte han/hun skal velge for å lære elevene om noter, eller hvilke mål pedagogen mener er viktige at elevene oppnår i musikkfaget. Når pedagogen for eksempel planlegger undervisningen, bygger dette som oftest både på teoretisk kunnskap og praktisk erfaring som han/hun legger til grunn for beslutningene som tas. Didaktikken berører derfor to områder som man søker å skape en forbindelse mellom: *teori* og *praksis*.

Forholdet mellom teori og praksis er et kjent tema innen didaktikken og pedagogikken. Frede V. Nielsen (1998) forklarer de to aspektene i didaktikken på denne måten:

- (a) didaktik forstået som ”teorien/læren om...”, der er videnskabeligt orienteret eller selv er en videnskab (deldisciplin inden for pædagogik som videnskab), og
- (b) didaktik forstået som ”planlægning af og beslutning vedrørende...”, der kan være videnskabeligt funderet (på en videnskabeligt orienteret didaktik), men ikke behøver være det og sjældent er det fuldt ud. (Nielsen 1998: 24)

Det teoretiske aspektet knyttes til didaktikken som vitenskap. Praksis-aspektet legger vitenskapen til grunn, men er like ofte basert på ”hverdags-kunnskap”. Denne oppgaven

befinner seg innenfor den teoretiske delen av didaktikken, og den beveger seg derfor mot det Nielsen betegner som en vitenskapelig orientert retning innenfor didaktikken. Med andre ord forholder jeg meg ikke til en praktisk undervisningssituasjon, fordi jeg verken planlegger eller analyserer noe i direkte tilknytning til konkret undervisning. I stedet forsøker jeg å redegjøre for og drøfte musikkdidaktisk teori.

Nielsen er på den ene siden enig i at man må tydeliggjøre sammenhengen mellom teori og praksis. Han uttrykker at vitenskapen bygger på den pedagogiske praksisen. Nielsen fremhever også vekselvirkningen mellom de to aspektene, ved at teorien fungerer som en tjener for praksisen (Nielsen 1998: 25). På den andre siden er Nielsen opptatt av en større vektlegging og utvikling innfor den vitenskapelige didaktikken. Han presenterer i denne sammenheng *didaktologi* som et mulig faguttrykk for den teoretiske retningen, for å skille disse to områdene fra hverandre (Nielsen 1998: 24). Hilde Hiim og Else Hippe (1998) ønsker derimot ikke en teoretisering av didaktikken, men at didaktikken i hovedsak skal relateres til praksis. Jeg tolker det derfor dit hen at de ikke ville foretrekke et skille mellom didaktikk og *didaktologi*. Deres definisjon på didaktikk viser også tydelig deres fokus på forbindelsen mellom teori og praksis: "*Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring.*" (Hiim og Hippe 1998: 9).

Nielsen har sannsynligvis rett i at didaktikkens fagfelt trenger å utvikle vitenskapelig teori i større omfang. Samtidig ser jeg det slik at didaktikken bygger på en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og praksis. Jeg mener det vil være en ulempe å øke avstanden mellom teorien og praksisen. Det er nettopp den pedagogiske virksomheten som skaper behovet for en undervisningsteori. For å unngå at man ender opp med såkalt "skrivebordsdidaktikk", må man ikke glemme dette samspillet. Selv om praksisen ofte har teorien som basis, er teorien utviklet i et samspill med praksisen. Det forholder seg på samme måte når det gjelder teori om musikkfagets ulike fagsyn, konsepsjoner og posisjoner. Teori om fagets ulike vinklinger på hva faget skal bestå av, er utviklet på bakgrunn av den pedagogiske praksisen. Samtidig mener jeg at denne teorien får liten verdi dersom den ikke bidrar til refleksjon, og brukes for å videreutvikle og forbedre praksisen.

Didaktikkens to virksomhetsområder *teori* og *praksis*, sier noe om didaktikkens anvendelsesområder. Hopmann og Gundem (1998) ser imidlertid didaktikken i tre nivåer: et *teoretisk*- eller et forskningsnivå, et *praktisk* nivå knyttet til undervisning og et *diskursivt* nivå. Skillet mellom teori og praksis og sammenhengen mellom dem har vi sett didaktikere

har ulike meninger om. En diskusjon og drøfting mellom profesjonelle kollegaer innenfor feltet angående hva didaktikken skal beskjeftige seg med, hva man skal definere som didaktikk og andre spørsmål innen undervisning og læring, er eksempler på det som utgjør det diskursive nivået. Diskursen kan gjelde generelle allmenne didaktiske spørsmål, men den kan også være relatert til et bestemt fag eller område (Hopmann og Gundem 1998: 334). Didaktikken har derfor ulike anvendelsesnivåer.

Ettersom didaktikken skal favne om så mange ulike områder, deles feltet også inn i *allmenndidaktikk* og *fagdidaktikk*. I noen tilfeller kan man også snakke om *områdedidaktikk*, som er relatert til problemer og oppgaver i forhold til bestemte alderstrinn eller grupper, som for eksempel barnehagedidaktikk og voksenopplæringsdidaktikk (Myhre 2001: 20). Allmenndidaktikk omhandler generelle didaktiske problemstillinger, som for eksempel skolens oppgave, funksjon og læreplanutvikling. Den omfatter også generell teori om planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning (Gundem 1998). Fagdidaktikk er derimot knyttet til et bestemt fag, som for eksempel musikkdidaktikk (Hanken og Johansen 1998: 24). Ved at fagdidaktikken i større grad er relatert til den praktiske undervisningen, kan man si at den fungerer som et bindeledd mellom teori og praksis (Gundem 1998: 41).

2.3. Musikkpedagogikk og musikkdidaktikk

Musikkdidaktikk er altså en type fagdidaktikk. Problemstillingen for denne oppgaven er forankret i musikkdidaktikken. Selv om jeg har uttalt at den har didaktisk teori som basis, angår den mer spesifikt musikkdidaktisk teori.

Musikkdidaktikken utgjør et av emnene i musikkpedagogikken. Øivind Varkøy definerer musikkpedagogikken til å omhandle tenkning, teori og forskning omkring *menneske, musikk, undervisning* og *samfunn*, og forholdet mellom dem (Varkøy 2003: 14). Disse fire hovedaspektene danner grunnlaget for en sammensatt vitenskap i langt større grad enn pedagogikken, der musikkpedagogikken må forholde seg både til *musikken* og *pedagogikken* som begge er flerfaglige vitenskaper. Varkøy kaller disse sammensatte fagområdene for ”bindestreks-vitenskaper” innen musikkpedagogikken, og han hevder at hele fagfeltet karakteriseres nettopp ved dette spenningsfeltet mellom vitenskapene og disiplinene:

Man kan for eksempel nærme seg musikkpedagogikken fra både psykologiske, sosiologiske, antropologiske og filosofiske innfallsvinkler. Disse innfallsvinklene kan så i sin tur fokusere både på pedagogikk og på musikk, slik at vi for eksempel kan tale om pedagogisk-

psykologiske og musikk-psykologiske perspektiver, pedagogisk-filosofiske og musikk-filosofiske perspektiver, etc. (Varkøy 2003: 14)

Musikkdiraktikken utgjør relasjonsfeltet mellom musikken og pedagogikken (Nielsen 1998: 31). Samtidig kan den sies å være kjernen i musikkpedagogikken (jfr. Hanken og Johansens definisjon av didaktikk). Musikkdiraktikken er det elementet som kobler musikkpedagogikken til undervisning i musikk, og som tidligere sitert utgjør den faglige identiteten til musikkpedagogikken.

2.4. Didaktikkbegrepet i musikkdiraktikken

Didaktikeres forskjellige avgrensninger med hensyn til hva man velger å definere som didaktikk, viser seg også i musikkdiraktisk faglitteratur. Jeg skal her trekke fram Frede V. Nielsens bok *Almen Musikkdiraktik*, og Ingrid Maria Hanken og Geir Johansens bok *Musikkundervisningens didaktikk*. Innen musikkdiraktisk faglitteratur er det disse bøkene som omhandler musikkfagets fagsyn, didaktiske posisjoner og konsepsjoner. Derfor vil jeg i fortsettelsen av dette kapittelet konsentrere mye av oppmerksomheten rundt disse bøkene. For å danne et grunnlag for den videre redegjørelsen og drøftingen, vil jeg beskrive hvilke syn på didaktikkbegrepet som ligger til grunn i bøkene til Nielsen, Hanken og Johansen. Hanken og Johansen representerer et *utvidet* syn:

Didaktikk dreier seg om alle de *beslutningene* man må ta om hva elevene skal lære, og om hvordan man skal gå fram for at de skal lære dette, om de *betingelsene og forutsetningene* som ligger bak slike beslutninger, og om de *overveielsene* som bør gå forut for en beslutning. (Hanken og Johansen 1998: 17)

I deres utvidede syn handler det om mer enn mål, innhold, metode, og samfunnmessige og politiske begrunnelser. De inkluderer alle spørsmål som dreier seg om undervisning i didaktikken, noe som naturligvis resulterer i at metodikken integreres i didaktikken. Derfor sidestiller de mål, innhold, metode og begrunnelser med rammefaktorer, elev- og lærerforutsetninger, vurdering, og ser alle komponentene i lys av en didaktisk *relasjonstenkning*. Relasjonstenkningen har sin bakgrunn i den *didaktiske relasjonsmodellen*, som Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg har utviklet. Modellen er laget som et praktisk hjelpemiddel for lærere ved planlegging og gjennomføring av undervisning, og refleksjon og vurdering rundt dette. I tillegg viser modellen at det verken er ønskelig eller mulig å planlegge undervisningen i minste detalj på forhånd. Pedagogen er nødt til å ta beslutninger underveis, fordi det ligger i undervisningssituasjonens natur at ulike uventede faktorer spiller

inn og påvirker undervisningen. Slik bruker pedagogen relasjonstenkningen både bevisst og ubevisst i sin praksis (Hanken og Johansen 1998: 149).

I Bjørndal og Liebergs presentasjon av modellen er de didaktiske kategoriene delt inn i faginnhold, evaluering, didaktiske forutsetninger, læringsaktiviteter og mål (Bjørndal og Lieberg 1978: 135). Hanken og Johansen har valgt en annen benevnelse på enkelte av kategoriene for å tilpasse dem til deres framstilling av musikkdidaktikken. Her har de delt den didaktiske relasjonsmodellen inn i elev- og lærerforutsetninger, mål, rammefaktorer, metode, innhold og vurdering. Gjennom drøftingen av kategoriene ønsker Hanken og Johansen å vise hvordan kategoriene ikke er skilt fra hverandre i en konkret undervisningssituasjon, men at de står i *relasjon* til og er gjensidig avhengige av hverandre (Hanken og Johansen 1998: 148). På denne måten er ingen av kategoriene viktigere enn andre, slik at for eksempel elevforutsetningene er likestilte med valg av mål og innhold.

Nielsen derimot stiller seg i en dannelseseoretisk tradisjon ved å velge et *snevert* syn på didaktikken. Han mener at begrunnelse, mål og innhold står i en særstilling og er overordnet forutsetningene, rammene og metodikken (Nielsen 1998: 367). Mulighetene innenfor valg av innhold og begrunnelse for musikkundervisningen er så mange og komplekse. Med et dannelseseoretisk utgangspunkt mener Nielsen derfor at begrunnelse, mål og innhold bør vektlegges i større grad enn spørsmål om metode og graden av elevhensyn. De som velger et videre syn på didaktikken mener at metodikken er sidestilt med mål og innhold, og nettopp sammenhengen mellom disse kategoriene er det interessante (Hanken og Johansen 1998: 21). Nielsen mener ikke å betegne metodespørsmål som uviktige, men han framholder at de er av en annen art og derfor underordnet begrunnelse, mål og innhold. Således legger han det snevre didaktikkbegrepet til grunn for sitt syn på didaktikken, og han vektlegger den didaktiske teorien for å skape et mer bevisst og reflektert grunnlag for den pedagogiske praksisen (Nielsen 1998: 25). Følgene blir at han utelater metodikken, rammefaktorene og forutsetningene, ettersom de relateres til en konkret undervisningssituasjon.

Andre pedagoger påpeker at i den pedagogiske praksisen fungerer alle de didaktiske kategoriene i et samspill med hverandre, enten de er målformuleringer eller av metodisk karakter. På denne måten kan det virke som om det vide didaktikkbegrepet er mer opptatt av sammenhengen mellom teori og praksis. Hanken og Johansen argumenterer for den didaktiske relasjonstenkningen ved å hevde at denne modellen ligger nær opp til slik pedagogen tenker og handler i praksis. Med den didaktiske relasjonsmodellen kan man i

prinsippet ta utgangspunkt i hvilken som helst av kategoriene ved planleggingen av undervisningen, og Hanken og Johansen mener at det er slik det fungerer i den pedagogiske virkeligheten:

Den didaktiske relasjonsmodellen synes derfor å avspeile den måten mange musikkpedagoger intuitivt planlegger på, hvor man noen ganger tar utgangspunkt i et spesielt lærestoff man ønsker at eleven skal lære, eksempelvis noe innenfor standardrepertoaret for instrumentet eller en kjent julesang. Andre ganger tar man utgangspunkt i elevforutsetninger, som når eleven for eksempel er særlig motivert for å arbeide med et spesielt stykke, eller når det er elever i klassen som er flinke i folkedans. Andre ganger igjen tar man utgangspunkt i rammefaktorene, som den dagen undervisningen er lagt til et rom hvor det finnes avspillingsutstyr, eller når pianoet er til reparasjon. (Hanken og Johansen 1998: 148)

I likhet med Hanken og Johansen ser Dahlgren didaktikken ut fra et perspektiv som rommer både innholdet, læringen og kommunikasjonen i undervisningen. *"Perspektivet bör som forskningsansats leda fram till att de tre storheterna: innehållet, lärandet och kommunikationen kan beskrivas och förstås var för sig men i termer av varandra..."* (Dahlgren 1990: 26). I dette ligger det at innholdet ikke kan isoleres fra innlæringen og kommunikasjonen mellom elev og lærer. Innlæringen må sees på i sammenheng med innholdet og kommunikasjonsaspektet, og refleksjon rundt kommunikasjonen bør skje i forhold til et læringsperspektiv og et undervisningsinnhold. Forholdet mellom eleven, læreren og undervisningsinnholdet er de tre faktorene som man i undervisningen søker å skape en forbindelse mellom, og derfor ser også Nielsen at man lett kan argumentere for et videre didaktikksyn. Allikevel velger han å fastholde på sin snevre definisjon av begrepet, fordi han fremhever forbindelsen mellom eleven og innholdet som den primære relasjonen. Spørsmålet om hva som skal læres i faget bør dermed være det grunnleggende for undervisningen, og derfor mener Nielsen at det er hensiktsmessig å avgrense didaktikken til å gjelde begrunnelse, mål og innhold (Nielsen 1998: 368-369).

Tidlig i dette kapittelet forklarte jeg hvordan didaktikken skal hjelpe oss til å planlegge, gjennomføre og kritisk vurdere ulike temaer som knytter seg til undervisning. På samme måte hjelper musikkdidaktikken oss til å forstå og reflektere rundt undervisningsfaget musikk. Musikk som undervisningsfag har en forankring til basisfaget for musikken. Nielsen har en modell der han deler musikkens basisfag inn i tre deler: vitenskap, håndverk/hverdagskultur og kunst. Undervisning og andre musikkpedagogiske virksomheter beveger seg mellom disse tre måtene å forholde seg til musikken på. Den kan gå fra å være

fullstendig knyttet til *scientia*-dimensjonen i faget på den ene siden, til å bevege seg over på den motsatte siden som kun befatter seg med *ars*-dimensjonen (Nielsen 1998: 110). Med denne modellen som grunnlag kan man forstå at musikkpedagogisk virksomhet kan resultere i mange ulike måter å se musikkfaget på, alt avhengig av hva man velger å vektlegge. I noen tilfeller kan også mer allmennpedagogiske målsettinger prege musikkfaget (Hanken og Johansen 1998: 29). Dette resulterer i ulike fagsyn eller musikkdidaktiske konsepsjoner og posisjoner for musikkfaget.

2.5. Ulike syn på musikkfaget

I en pedagogisk virksomhet må pedagogen foreta flere valg. Dette kan blant annet gjelde valg av mål, innhold og metode. Det finnes et stort antall ulike intensjonale virksomheter innen musikk, og ved analyse eller observasjon av disse fremtrer det forskjellige syn på hva undervisningsfaget musikk er. Dette synet kan dermed sees gjennom den praktiske undervisningen, men det kan også leses ut i fra ulike offentlige tekster, læreplaner og undervisningsmateriell (Nielsen 1998: 15). Man snakker om ulike fagsyn eller didaktiske posisjoner og konsepsjoner for musikkfaget.

Det som virker styrende for hvilket ståsted man velger er sammensatt. Det kan være et resultat av pedagogers ulike bakgrunn, enten med et *allmennpedagogisk*, *vitenskapelig* eller *kunstnerlig* utgangspunkt (Hanken og Johansen 1998: 29). I noen tilfeller har man læreplaner eller rammeplaner som i stor grad virker styrende på hvilket fagsyn som er dominerende. En annen avgjørende faktor er musikkpedagogens fagsyn og pedagogiske grunnsyn. Innenfor samme type musikkpedagogiske virksomhet vil også synet på musikkfaget variere. Læreren i instrumentalundervisning kan enten velge å vektlegge ferdigheter på instrumentet, eller selvuttrykk og kreativitet (Hanken og Johansen 1998: 168-169). Fagsyn, konsepsjoner og posisjoner i undervisningsfaget musikk, henger også sammen med ulik didaktisk tenkning. Retningene kan sies å ta utgangspunkt i enten eleven, lærestoffet, målene, basisfaget, hverdagerfaringer, samfunnskritisk- eller antropologisk didaktikk (Hanken og Johansen 1998, Nielsen 1998). Musikkdidaktikkens relasjonsfelt mellom pedagogikk og musikkvitenskap viser seg her ved at pedagogen kan velge å vektlegge pedagogikken, og la pedagogiske hensyn være i sentrum for undervisningen. Alternativet er å la basisfaget og dermed musikkvitenskapen danne grunnlaget for de didaktiske overveielser og beslutningene.

Vi har sett hvordan didaktikkbegrepet defineres i de to bøkene til Hanken og Johansen, og Nielsen. Disse bøkene beskriver også flere syn på musikkfaget. Hanken og Johansen viser til musikkens basisfag og ulike vektlegginger av det vitenskapelige, det kunstneriske, det håndverksmessige, hverdagskulturen og generelle pedagogiske målsettinger når de beskriver sine fagsyn (Hanken og Johansen 1998: 168). Nielsens forklaring på hva han mener med didaktiske konsepsjoner og posisjoner er i større grad knyttet til didaktisk terminologi, der han fremhever at konsepsjonene og posisjonene innebærer ståsteder og vektlegginger med hensyn til begrunnelse, mål og innhold for undervisningen (Nielsen 1998: 163).

Forfatterne har valgt forskjellige utgangspunkt ved utformingen av fagsyn, konsepsjoner og posisjoner. Nielsen har konsentrert seg rundt allmennfaget musikk slik det har vist seg i dansk grunnskole, mens Hanken og Johansen prøver å favne et videre musikkpedagogisk spekter, slik de har oppfattet bildet gjennom ulike norske musikkpedagogiske virksomheter (Hanken og Johansen 1998: 169). Jeg vil videre i dette kapittelet gjøre en utførlig beskrivelse av deres ulike fagsyn, konsepsjoner og posisjoner. Begrunnelsen for dette er at jeg ønsker å sette konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag” i en kontekst. Denne teorien vil også bli brukt i den videre drøftingen senere i oppgaven.

2.5.1. Fagsyn

Hanken og Johansen presenterer det de kaller fagsyn i boka *Musikkundervisningens didaktikk*:

Musikk som estetisk fag:

Mange vil hevde at musikkens egenart ligger i det estetiske. Det estetiske faget fokuserer på musikken som klingende fenomen. Den tradisjonelle betydningen av ordet *estetikk* er *læren om det skjønne i kunsten*. Med denne definisjonen blir det viktig å oppdra elevene til å lære hva som er god og dårlig musikk, og vektlegge et vakkert klangideal. Estetikk som begrep har senere endret betydning via ulike filosofer og teoretikere. I stedet for å fokusere på det skjønne, blir det sentralt å oppdra elevene til å bli bevisst på estetiske komponenter i musikken. De skal da selv ha muligheten til å velge hvilket klangideal eller hvilken spillemåte de ønsker å bruke. En annen og opprinnelig måte å se estetikken på, er *erkjennelse via sansene*. Med denne vinklingen blir erkjennelse av seg selv og verden et sentralt tema.

Musikk som ferdighetsfag:

Å utøve musikk krever en viss grad av oppøvde ferdigheter, og musikken er avhengig av at noen kan utføre den for at den skal eksistere. I instrumentalundervisningen er det naturlig å fokusere på dette, men også i grunnskolen har dette blitt vektlagt spesielt i forbindelse med blokkfløyte-spill. Kritikken mot ferdighetsfaget er at håndverket kan overskygge musikalsk innsikt og ekspressivitet. Elevene kan oppleve at de først må utvikle visse ferdigheter, før de får kontakt med musikkens uttrykk. Musikken kan da resultere i å bli et teknisk fag.

Musikk som kunnskapsfag:

Kunnskap om musikk er en del av musikkvitenskapen. Disse kunnskapene omhandler blant annet teori, notasjon, analyse, begreper og historie innen musikk. Musikkfaget i grunnskolen har til tider vært preget av å vektlegge teoretisk kunnskap, kanskje spesielt i ungdomsskolen der det skal settes karakterer i faget.

Musikk som musisk fag:

Den musiske undervisningen har sine røtter i to historiske perioder: antikken og mellomkrigstiden. Det musiske slik vi møter det i dagens Norge forbindes i stor grad med Jon-Roar Bjørkvold og hans bok *Det Musiske Menneske*. Hanken og Johansen har valgt å ta utgangspunkt i Bjørkvolds beskrivelse av det musiske i deres framstilling av fagsynet. Det som kjennetegner det musiske er en helhetsopplevelse av ulike kunstnerlige uttrykk som musikk, sang, dans og teater (poesi). Undervisningen legger stor vekt på tverrfaglig arbeid, spesielt med andre kunstfag. Undervisningen tar sikte på å utvikle hele mennesket, ikke bare musikalske evner og ferdigheter. Elevens utvikling og selvrealisering står i sentrum. Opplevelse, kreativitet og selvuttrykk sees på som viktig, noe som fører til at improvisasjon, komposisjon og gehørspill er sentrale aktivitetsformer. Dette fagsynet har dannet grobunn for uttrykket ”oppdragelse gjennom musikk”, som satte i gang en debatt om hvorvidt musikken skal være middelet eller målet for musikkpedagogikken.

Musikk som trivselsfag:

I både eldre og nyere læreplaner for grunnskolen ser man at musikkfaget blant annet er tenkt som et middel for å fremme trivsel og samhørighet i klassemiljøet. *Positivt skolemiljø-prosjektet*, der musikkfaget inngår sammen med andre kunstfag, er et ledd i trivsel- og miljøskapende arbeid ved skolen. Prosjektet skal også bidra til økt motivasjon for læring. Man finner dessuten musikk som trivselsfag i andre musikkpedagogiske virksomheter, som

for eksempel i korps og kor. Med dette fagsynet lar man ikke musikalske prestasjoner gå på bekostning av trivselen.

Musikk som kritisk fag:

Dersom man mener at musikkfaget skal ha en samfunnsforandrende funksjon, og ønsker å utvikle elevenes kritiske bevissthet, ser man på musikken som et kritisk fag. Man stiller seg kritisk til samfunnet, og i sammenheng med musikken kan det bestå av å sette søkelys på kommersialiseringen av musikk. I dette fagsynet er det viktig å motvirke at eleven opplever undertrykking av egen bakgrunn og musikalske forutsetninger i møte med musikkfaget i skolen.

Musikk som mediefag:

Barn og ungdom møter musikken i stor grad gjennom ulike medier, som TV, radio, CD, internett og CD-rom. Musikkfaget vil i denne sammenheng hjelpe elevene til å forstå kommunikasjonen mellom mediet og mottakeren, og musikkens rolle i media. Det blir lagt vekt på å utvikle kunnskap om musikalske koder og det estetiske uttrykket som brukes i mediene. Dette er intuitiv kunnskap elevene i stor grad allerede har, men i undervisningen blir de bevisstgjort denne kompetansen. Musikkteknologi og bruk av data i musikkundervisningen kan inngå som en del av dette fagsynet.

2.5.2. Didaktiske posisjoner og konsepsjoner

Frede V. Nielsen har en fremstilling av *"Nogle væsentlige didaktiske positioner og konsepsjoner i musikkfaget – historisk og systematisk belyst"*. Naturlig nok likner noen av kategoriene på Hanken og Johansens inndeling av fagsyn, og i enkelte tilfeller er de sammenfallende. I tillegg har han noen andre konsepsjoner og posisjoner enn det vi så hos Hanken og Johansen:

Musikk som sangfag:

Musikkfaget i den danske skolen ble betegnet som *sang* da faget ble obligatorisk på begynnelsen av 1800-tallet. Ikke før i 1975 fikk faget navnet *musikk*. Vi ser det samme i den norske skoles historie. Dette fagsynet kan vinkles på tre forskjellige måter. Sanger kan utgjøre innholdet for undervisningen. Et annet ståsted er at sangene brukes som middel for å lære noe annet enn bare det å synge sangen. I en tredje vinkling utgjør den sanglige aktiviteten det sentrale innholdet.

Musikk som ”musisk” fag:

Denne konsepsjonen har jeg allerede omtalt, men Nielsen har en annen vinkling på sin fremstilling enn det Hanken og Johansen har. Allikevel vil man se mange likhetstrekk. Nielsen velger å presentere konsepsjonen med fokus på dens opprinnelse i mellomkrigstidens Tyskland. Ut fra et allmennpedagogisk ståsted historisk sett inngikk dette fagsynet som en retning innen reformpedagogikken. Den musiske bevegelsen fikk sterk posisjon spesielt etter 1920. Den var en reaksjon mot en ensidig teoretisk undervisning med mye pugging, og dens siktemål var å sette eleven i sentrum for undervisningen. Som jeg allerede har nevnt kjennetegnes konsepsjonen ved fokus på en helhetlig utvikling av menneskelige egenskaper, og et fagintegrativt perspektiv med røtter i antikken. Spilling, lytting og skapende virksomhet er sentrale aktivitetsformer. Konsepsjonen kjennetegnes også ved å være samfunnskritisk.

Musikk som sak-fag:

Denne konsepsjonen kan oppfattes som en reaksjon på den musiske konsepsjonen. Kritikken mot den musiske undervisningen ble i stor grad rettet mot dens sentrering rundt elevens selvuttrykk og skapende evner, på bekostning av musikalsk kvalitet. Ut av dette vokste det fram et behov for en undervisning som i større grad la vekt på musikken selv. Musikk som sak-fag kan inneholde musikk lære, bevisstgjøring av musikalsk struktur, arbeid med musikkverker av høy kvalitet (gjærne bruk av samtidsmusikk i undervisningen, fordi den kan belyse vårt eget samfunn), lytting, forståelse og tolkning av det musikalske kunstverk, og utvikling av en kritisk musikalsk bevissthet. Læreren skal legge forholdene til rette for en ”horisontsammensmeltning” mellom det musikalske objekt og det opplevende subjekt. Det er flere paralleller mellom denne konsepsjonen og Hanken og Johansens kunnskapsfag, fordi begge synene i stor grad representerer *scientia*-dimensjonen i faget.

Musikk som samfunnsfag:

Ved syn på musikken som samfunnsfag vil faget omhandle musikkens vilkår, bruk og funksjon i samfunnet, og samtidig bidra til en bevisstgjøring rundt mulige samfunnsmessige faktorer i musikken. For å si det på en enkel måte handler faget om musikken i samfunnet, og samfunnet i musikken. Den faglige basisen som undervisningen bygger på hentes i stor grad fra samfunnsfagene – spesielt musikk sosiologien. Hvis man sammenligner med Hanken og Johansen sine fagsyn, kan ”musikk som kritisk fag” være omtrent tilsvarende denne konsepsjonen.

Musikk som ledd i polyestetisk oppdragelse:

Polyestetisk oppdragelse kan sees på som en moderne videreføring av enkelte musiske idéer, samtidig som den har visse fellestrekk med den samfunnsfaglige konsepsjonen. I sentrum for undervisningen er *estetisk oppdragelse*. *Estetisk* defineres med utgangspunkt i den opprinnelige betydningen av det greske ordet *aisthesis*, der ordet betyr umiddelbar erkjennelse gjennom sansning og persepsjon. Sidestilt med sansning og persepsjon er refleksjon. Kunsten skal bidra til frigjøring av mennesket, og kritisk bevisstgjøring i forhold til samfunnet. Det er fem ulike aspekter som beskriver innholdet i denne konsepsjonen. *Det multimediale aspekt* viser til at det arbeides med ulike sanseinntrykk innenfor kombinerte kunstområder. *Det interdisiplinære aspekt* innebærer at konsepsjonen bygger på tverrfaglige vitenskaper, fag og disipliner. *Det tradisjonsintegrative aspekt* betyr at undervisningen omfatter forskjellige tidsepoker – også samtidsmusikk. *Det interkulturelle aspekt* uttrykker intensjoner om å undervise i forskjellige kulturer, og oppdra til en global kulturforståelse. Til slutt *Det sosialkommunikative aspekt* som innebærer at undervisningen ønsker å inkludere elever fra alle samfunnslag.

Musikk som lydfag:

Lytting er en sentral aktivitet når man skal lære om musikk. I lydfaget blir hele vår lydlige virkelighet innholdsdefinerende for faget. Det begrenser seg ikke bare til musikkverker eller sanger. I de tilfeller hvor musikken skilles fra resten av vår lyd-verden, arbeides det vesentlig med avantgarde-musikk. Denne konsepsjonen setter sansning og sanseoppdragelse i sentrum, i likhet med polyestetikken. Lydfaget har en del sammenfallende trekk med både polyestetisk oppdragelse, musikk som samfunnsfag og sak-faget p.g.a. deres historiske samtidighet.

I den nyeste utgaven til Frede V. Nielsens bok *Almen Musikdidaktik* har han et tilleggskapittel med tre nye konsepsjoner: musikk som spillefag, bevegelsesfag og mediefag. Disse har ikke blitt viet like stor plass som de foregående, men Nielsen drøfter dem og ser på dem som mulige tilføyelser til de foregående såkalte etablerte didaktiske konsepsjonene og posisjonene:

Musikk som spillefag:

Spesielt innenfor de frivillige musikkpedagogiske virksomhetene finner man denne konsepsjonen. Instrumentalundervisningen tilhører åpenbart denne kategorien, men også

innen allmennfaget musikk i grunnskolen ser man at musikk som spillfag har blitt mer dominerende de senere årene. Dette fagsynet tydeliggjøres i nyere læreplaner for den danske grunnskolen. Tidligere har musiseringen vært konsentrert rundt blokkfløyte-spill og Orff-instrumenter, men i den senere tid har også band-instrumenter inngått som en del av musikkundervisningen. Denne konsepsjonen kan tilsvare *Musikk som ferdighetsfag* i Hanken og Johansens framstilling.

Musikk som bevegelsesfag:

Koblingen musikk og kroppsbevegelse er ofte å finne i musikkundervisningen. Både den musiske konsepsjonen og polyestetikken er eksempler på dette. I nyere læreplaner for musikkfaget i både dansk og norsk grunnskole utgjør bevegelse eller dans et av innholdsområdene i faget. Orff-pedagogikken og rytmisk-musikalsk oppdragelse (RMO) er eksempler på etablerte musikkpedagogiske metoder som innlemmer bevegelse i undervisningen.

Musikk som mediefag:

Denne konsepsjonen har jeg allerede omtalt i forbindelse med Hanken og Johansens fagsyn. I Nielsens omtale av *Musikk som mediefag* knytter han det i stor grad til informasjonsteknologi og sentrale medieteoritiske begreper. Han henviser blant annet til Petter Dyndahls arbeid i denne sammenheng.

Petter Dyndahl er kjent for sitt arbeid innen bruk av musikkteknologi i musikkundervisningen. Han har som sagt skrevet en doktorgradsavhandling med tittelen *Musikk/Teknologi/Didaktikk*, der han analyserer hva som kjennetegner digitalisert musikkundervisning (Dyndahl 2002). I siste del av avhandlingen setter Dyndahl den digitaliserte musikkundervisningen i en didaktisk kontekst, der han knytter denne undervisningen til didaktiske posisjoner. Dette er ment som et supplement til de fagsyn, konsepsjoner og posisjoner jeg allerede har omtalt, med relevans og aktualitet i forhold til digitalisert musikkundervisning (Dyndahl 2004: 73). Samtidig vil man se, noe Dyndahl selv understreker, at hans didaktiske posisjoner har fellestrekk med de syn på musikkundervisningen som jeg tidligere har beskrevet. Dyndahls IKT-relaterte didaktiske posisjoner er delt inn i *akkompagnert musisering*, *kunnskapsfaget musikk*, *det skapende musikkfaget*, *mediefaget musikk*, og *nettverksfaget musikk* (Dyndahl 2004: 87-88).

2.6. Hva kan didaktisk teori om ulike fagsyn brukes til?

Trenger vi didaktisk teori om musikkundervisningens ulike fagsyn? Hva kan vi bruke den til? Som jeg har vært inne på tidligere skal didaktikken hjelpe pedagogen til å forstå, analysere og reflektere rundt sin egen undervisning. Det gjelder også teori om musikkundervisningens ulike fagsyn, posisjoner og konsepsjoner. Som jeg påpekte tidligere har også denne teorien en forankring i praksis, og jeg fremhevet også at teorien må være i et kontinuerlig samspill med praksisen. Derfor kan didaktisk teori om fagets ulike vinklinger hjelpe pedagogen til å ta begrunnede beslutninger om hvilke(t) fagsyn han/hun vil følge i sin undervisning. (Her bruker jeg bare begrepet fagsyn for å forenkle drøftingen.) På den annen side vil teorien bidra til en bevisstgjøring rundt hvilke(t) fagsyn pedagogen har som grunnlag for sin virksomhet. Dermed blir teorien et redskap til å reflektere rundt både ens egen og andres undervisning. Nielsen sier at kategoriene ”...kan medvirke til en klarere og mere nøgtern analyse og en mer perspektivrig gjennomtænkning, hvad enten det drejer sig om egen eller andres undervisning eller om tekster, der har til formål at normere den.” (Nielsen 1998: 285).

Både Nielsen, Hanken og Johansen understreker at fagsynene sjeldent er rendyrket. Det er grunnen til at jeg skriver *hvilke(t)* i denne sammenheng. En læreplan, en pedagog eller en virksomhet vil sjelden bare representere ett syn på musikkfaget. Opprinnelig har nok noen av fagsynene fremstått med skarpe konturer av historiske årsaker, slik som den kategoriserende fremstillingen ovenfor har vist. Dyndahl understøtter dette, og mener at et slikt forsøk på å typologisere en del av virkeligheten har sin bakgrunn i bestemte historiske og sosiokulturelle situasjoner og sammenhenger (Dyndahl 2004: 75). Derimot i den pedagogiske praksisen vil man ofte finne tegn til flere fagsyn innenfor samme virksomhet. I realiteten er det slik at de ofte griper inn i hverandre. Nielsen snakker om to måter som dette viser seg på. Man kan tenke seg at man i noen tilfeller integrerer et fagsyn i tilknytning til et annet, for eksempel ved at lyd-faget opptrer sammen med sak-faget. Da kan det være vanskelig å si hva som er overordnet det andre. Allikevel tror ikke Nielsen at dette forekommer så ofte, men at en og samme fagkonsepsjon kan fremheve visse sider og nedtone andre. Det andre alternativet med hensyn til at fagsynene griper inn i hverandre, eksemplifiseres ved at et fagsyn kan fungere som et middel for et annet. Sang-faget kan for eksempel realiseres på en sak-faglig eller musisk måte (Nielsen 1998: 282).

Man kan jo spørre seg om hva poenget er med å kategorisere synene ettersom det i virkeligheten ikke er så klare avgrensninger. Nielsen understreker også at han ikke uten

betenkeligheter har gjort en slik kategoriserende fremstilling, men han sier at "*Først og fremmest forekommer den at kunne medvirke til dannelsen af et overblik over og et indblik i, hvad der findes af hovedtendenser i musik som undervisningsfag set over de seneste årtier.*" (Nielsen 1998: 283). Dyndahl betegner disse beskrivelsene av musikkfaget som dets identitet (Dyndahl 2004: 75), eller kanskje det er riktig å si dets mange identiteter. De befinner seg et sted på akse mellom *scientia*-dimensjonen og *ars*-dimensjonen i musikken, med vekslende vektlegging av musikkens vitenskap, hverdagskultur, håndverk og kunst. En analyse og teoretisk oppstilling av disse kategoriene gir oss derfor et bilde av hvordan musikkfaget fremstilles i undervisningssammenheng. Denne teorien gir oss muligheten til en kontinuerlig drøfting og til å foreta bevisste valg om hva som bør utgjøre musikkundervisningens mål, innhold og arbeidsmåter. Nielsens historiske vinkling på oppstillingen av de didaktiske konsepsjonene og posisjonene er et eksempel på dette.

Synet på musikkfaget blir aktuelt i sammenheng med debatten om legitimeringen av musikkfaget. Musikkfagets egenverdi kan stå i fare hvis mye av argumenteringen ligger utenfor musikken selv. Trivelsfaget er et eksempel på dette. Øivind Varkøy (2003) stiller seg kritisk til det han kaller instrumentelle tendenser i utdanningspolitisk og kulturpolitisk tenkning og praksis (Varkøy 2003: 9). Han henviser til ulike læreplaner for musikkfaget i grunnskolen, som eksempler på hvordan synet på musikken i mange tilfeller er knyttet til nytte-tenkning for andre pedagogiske målsettinger. Dersom musikkfaget begrunnes i kulturarven eller i utvikling av for eksempel samarbeidsevne og kreativitet, blir musikkens vesen og estetiske verdi borte. Varkøy uttrykker derfor at han insisterer på at estetisk opplevelse og erfaring må være musikkundervisningens primære mål (Varkøy 2003: 13). Kunnskap om ulike syn på musikk som undervisningsfag, kan på denne måten bidra til en bevisstgjøring i forhold til hvordan vi argumenterer for musikkundervisning.

Hva vi velger å fylle musikkpedagogiske virksomheter med, er som vi har sett veldig forskjellig. Teorier om ulike fagsyn eller didaktiske konsepsjoner og posisjoner for musikkfaget viser dette. Når jeg her sier *musikkfaget* tenker jeg ikke på faget i skolen, men jeg mener intensjonale virksomheter i vid forstand innen musikk. Det eksisterer forskjellige typer musikkpedagogiske virksomheter som for eksempel korps, band, kor, musikkbarnehage, instrumentalundervisning og musikkundervisning i skolen. På tvers av disse virksomhetene er ulike aspekter av bevegelse ofte en del av musikken eller undervisningen. Jeg skal i fortsettelsen bevege meg nærmere inn på temaet i problemstillingen, ved å forklare hvordan bevegelse ofte er en del av musikkundervisningen.

2.7. Konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag”

I Nielsens tilføyelser til de didaktiske konsepsjonene og posisjonene presenterer han blant annet ”musikk som bevegelsesfag”. Som jeg var inne på i innledningen blir bevegelse knyttet til musikken på ulike måter. Der henviste jeg også til Frede V. Nielsens uttalelse i denne sammenheng:

Musik har nære relationer til *det kroppslige* både i kropsfunksjonel og kropsekspressiv forstand. Næsten al musikalsk virksomhet forudsætter eller bevirker kroppslig aktivitet og/eller reaktion. Der er her tale om noget helt grundlæggende, som da også har medført, at musik og kropsbevægelse spiller så central en rolle i musikundervisning. (Nielsen 1998: 358)

I dette sitatet ser vi hvordan kroppslig aktivitet og bevegelse forbindes med musikalsk utøvelse, musikkopplevelse og musikkundervisning. Nielsen betegner relasjonen mellom musikk og bevegelse som noe grunnleggende, og dette er også forklaringen på hvorfor bevegelse ofte er en del av musikkundervisningen. Den fagdidaktiske konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag” bygger nettopp på bevegelsens sentrale rolle i musikkundervisningen.

Nielsen påpeker at det å spille et instrument krever kroppslig aktivitet og bevegelse. Disse bevegelsene kan være både funksjonelle og ekspressive. Lytting til musikk fører også ofte til kroppslig bevegelse. Man kan kalle det en reaksjon eller en nødvendig fysisk utfoldelse som musikken bevirker. Disse momentene vil jeg komme tilbake til og utdype i kapittel 4.

Catharina Christophersen (2005) uttrykker at enkelte musikkforskere ser musikkopplevelse og musikkerkjennelse i sammenheng med kroppslige reaksjoner. Også når vi utøver musikk er dette basert på kroppslige erfaringer, handlinger og bevegelser. Når vi lærer av andre eller selv skal undervise, er kroppen med enten som imitator eller formidler/demonstratør (Christophersen 2005: 84). Lytting til musikk eller spill på instrument forekommer naturlig nok ofte i musikkundervisningen. Dette viser at kroppslig bevegelse er en del av musikkundervisningen på flere måter, og at kroppslig aktivitet er interessant både for musikkpedagogiske forskere og for musikkpedagoger generelt.

2.7.1. Læring gjennom bevegelse

Bevegelse angår ikke bare musikkundervisning. Også innen generell pedagogisk teori omtaler man betydningen av kroppslig bevegelse og aktivitet. Når man fokuserer på kroppslig bevegelse i undervisningen, er det lett å trekke tråder til reformpedagogikkens

aktivitetssentrerte pedagogikk og John Deweys kjente slagord "*Learning by doing*". Denne pedagogikken innebærer at læring oppnås best ved at elevene er aktive. Slik settes erfaring i sentrum ved all læring framfor teoretisk kunnskap (Hanken og Johansen 1998: 192). I kapittel 3 har jeg trukket noen tråder i tilknytning til dette, derfor vil jeg ikke gå nærmere inn på det her. I tilknytning til bruk av bevegelse i forbindelse med læring, vil jeg i stedet kort kommentere en annen side av aktiv læring som kalles *sensomotorisk læring*. Sensomotorisk læring inngår i teorier rundt utviklingspsykologi. Jeg har valgt å ta med dette, fordi jeg mener at det er kunnskap på dette feltet som aktualiserer konsepsjonen "musikk som bevegelsesfag" med tanke på undervisning på alle nivåer og i alle aldersgrupper. Forskning innen utviklingspsykologi og barns musikalske utvikling viser at barn i de første årene orienterer seg sensomotorisk i forhold til omverdenen. Barnet beveger seg, tar på, føler på, lukter, smaker og lytter. Man kan si at barnet nærmest tenker med kroppen, og utvikler det man kan kalle et "muskelminne" (Sundin 1995: 37). Ifølge Jean Piagets teorier om kognitiv utvikling, varer *Den sensomotoriske perioden* de to første leveårene. Derimot har senere forskning vist at vi aldri helt slutter å anvende den sensomotoriske måten å tenke og handle på når vi møter nye situasjoner i livet (Sundin 1995: 34). I stedet for å tenke utviklingen som en rett linje eller stige der man blir ferdig med tidligere fasers utfordringer og kognitive konflikter, ser man prosessen i en stigende spiralformasjon. Man tenker seg at man stadig kommer tilbake til lignende konflikter eller utviklingsoppgaver som i tidligere faser i livet (Sundin 1995: 33-34).

Med tanke på at sensomotorisk læring følger oss gjennom livet, får bevegelsens rolle i musikkundervisning en styrket betydning. Sett i lys av dette blir kroppslig aktivitet kanskje spesielt viktig i elevenes første møte med musikkundervisning, men også når de utfordres med ny kunnskap i musikk. Instrumentalopplæringen er en type musikkpedagogisk virksomhet som i stor grad baseres på sensomotorisk innlæring, eller handlingsinnlæring som man også kan kalle det. For å lære å spille et instrument er man nødt til å bruke kroppen og den kinestetiske sansen. Eleven er også ofte "nødt til" å "kopiere" lærerens holdning, fingerstilling og teknikk. Inntil nylig kan man kanskje si at kropp og bevegelse har hatt lite fokus generelt, både i instrumentalopplæringen og i musikkfaget i skolen. Som Even Ruud skriver kunne man nesten få en mistanke om at "*...musikkundervisningen ofte har mer til hensikt å disiplinere barns kropp enn å frigjøre bevegelser og uttrykk gjennom musikk.*" (Ruud 1997: 93). I tilknytning til det vi vet om sensomotorisk læring, blir forestillingen om at bevegelse er noe som hører hjemme og er mest aktuelt i musikkbarnehagen "gjort til skamme". Det kjente pedagogiske prinsippet *fra praksis til teori* får en klar mening og

begrunnelse. Ettersom bevegelse og kroppslig aktivitet står så sentralt i tilknytning til musikken i ulike sammenhenger, mener jeg at bevegelse burde være en naturlig del av musikkundervisningen.

Fra å beskrive ”musikk som bevegelsesfag” i generelle termer, vil jeg videre se denne fagdidaktiske konsepsjonen i lys av et konkret eksempel hentet fra musikkpedagogikken. Enkelte musikkpedagoger har observert og erfart betydningen av bevegelse for opplæring i og forming av musikk. Kjente musikkpedagoger som Carl Orff, Zoltan Kodaly og Emile Jaques-Dalcroze tok bevegelse i bruk i sine metoder for musikkopplæring (Choksy 1986: 338). Emile Jaques-Dalcrozes musikkpedagogiske metode er temaet for neste kapittel i oppgaven. Jeg skal forsøke å beskrive denne metoden, for å finne ut om den kan inneha en fagdidaktisk konsepsjon som kan kalles ”musikk som bevegelsesfag”.

Kapittel 3: EMILE JAQUES-DALCROZE – en metode med musikk og bevegelse

Navnet Emile Jaques-Dalcroze er ukjent for mange musikkpedagoger i Norge. Derimot har man kanskje hørt om Rytmikk eller Rytmisk Musikalsk Oppdragelse (RMO). Emile Jaques-Dalcroze sin metode blir ofte omtalt som *Rytmikk-metoden* eller bare *Rytmikk*. Jeg skriver Rytmikk med stor forbokstav, fordi ordet i dette tilfellet henviser til mer enn rytme forstått som et av musikkens elementer. Etter hvert har man gått bort fra denne benevnelsen, fordi det lett kan forveksles med annen bruk av begrepet rytmikk. I fortsettelsen vil jeg skrive *Rytmikk* med stor forbokstav, når jeg omtaler dette som et av emnene i Jaques-Dalcroze sin metode.

Hanken og Johansen beskriver Jaques-Dalcroze sin metode som *et musikkpedagogisk konsept*, fordi de ønsker å skille helhetlige undervisningskonsepter fra metode forstått som en av kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Emile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodaly, Shinichi Suzuki og John Paynter er musikkpedagoger som Hanken og Johansen setter i denne kategorien. De ønsker å omtale deres metoder som musikkpedagogiske konsepter, fordi deres tanker for undervisning innebærer mer enn det som i didaktikken blir forstått som metode. Konseptene griper også inn i valg av innhold og i noen tilfeller et bestemt instrumentarium (Hanken og Johansen 1998: 99).

De jeg har vært i kontakt med ved Kungliga Musikhögskolan i Stockholm (KMH), bl.a. pedagoger og professorer som har Emile Jaques-Dalcroze sin metode som sitt felt, bruker betegnelsen *Dalcroze-metoden*. Av den grunn har også jeg valgt å bruke denne betegnelsen i oppgaven. I et intervju med en professor ved KMH begrunnes dette ved en økende bruk av begrepet *rytmikk* i mange sammenhenger, som gjør at man lett kan blande sammen og forveksle metoden med annen bruk av begrepet (intervju, Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, 11.02.05). Jeg er enig i dette. I tillegg synes jeg det er et poeng at metoden innebærer mer enn Rytmikk. Dalcroze-metoden består av fire emner som er delt inn i Rytmikk, solfége, improvisasjon og plastikk. Benevnelsen *Dalcroze-metoden* favner dermed om alle sidene ved Jaques-Dalcroze sin undervisningsform, ikke bare Rytmikken. Noen bøker omtaler metoden imidlertid som *Jaques-Dalcroze-metoden*, altså med hans fulle etternavn. Mitt valg er således en forenkling. Samtidig velger jeg å bruke hele etternavnet til Emile Jaques-Dalcroze i omtalen av han som person, kunstner og pedagog.

3.1. Kritikk av samtidens musikkundervisning

I 1905 framla Emile Jaques-Dalcroze sine tanker om en reformering av musikkundervisningen i skolen ved en komponistkongress i Solothurn. Her presenterte han en ny metode for musikkundervisning som han kalte *rytmisk gymnastikk*². Reformen omfattet endringer i lærernes utdanning, forberedende musikkundervisning, solfégeundervisning, innføring av rytmisk gymnastikk som fag i skolen og bruk av improvisasjon i undervisningen for å utvikle barns skapende evner (Cappelens musikkleksikon 1979). Jaques-Dalcroze understreket at dersom musikk skulle være et fag i skolen, måtte skolene tilby tilstrekkelig med timer slik at elevene utviklet sine musikalske evner. Hvis ikke kunne de like gjerne la være. En time i uka var ikke nok. Han kom med konkrete forslag til hva elevene burde lære i musikkundervisningen i skolen, og hva de skulle lære på ulike nivåer (Jaques-Dalcroze 1997: 29-30). Jaques-Dalcroze etterlyste også samarbeid mellom lærerne på tvers av fagene i musikkutdannelsen, slik at utdannelsen skulle være til elevenes beste (Jaques-Dalcroze 1997: 15-16).

Jaques-Dalcroze ytret kritikk mot samtidens instrumentalundervisning. Han mente at for mye av undervisningen ble basert på oppøving av fingerteknikk. Mange av studentene ved musikkonservatoriene hadde ikke øvet opp evnen til å lytte til musikk, og de manglet en forståelse av musikken som kunst. Musiseringen trente fingrene, men gehøret eller den musikalske smak ble ikke vektlagt i undervisningen (Jaques-Dalcroze 1997: kap.3).

Det är paradoxalt, med tanke på att sinnet för musik grundar sig på örats erfarenheter, att man på musiktimmarna lär barnet enbart att spela eller att sjunga och inte att lyssna och uppleva.
(Jaques-Dalcroze 1997: 90)

Jaques-Dalcroze var også opptatt av å få instrumentalundervisningen ut til folket – spesielt til barna – i alle lag og klasser av samfunnet. Slik kunne man fange opp de virkelige talentene, og ikke bare barn av de høyere klasser, som ”...*tingas till det av föräldrarnas snobbism eller deras känsla för tradition..... Av det följer, beklagligt nog, att en mängd musikaliska nollor, som dessutom är snobbar, får studieintyg.*” (Jaques-Dalcroze 1997: 21). Ved å innføre musikk som fag i skolen ville man nå fram til alle, og for kunsten og musikken skyld på denne måten oppdage de virkelige musikalske talentene, uavhengig av økonomiske forutsetninger hos familiene (Jaques-Dalcroze 1997: 21).

² Senere ble *rytmisk gymnastikk* forkortet til Rytmiikk.

Denne reformeringen av musikkundervisning, som Emile Jaques-Dalcroze la fram ved kongressen i 1905, var begynnelsen på Dalcroze-metoden.

3.2. Dalcroze-metodens opprinnelse

Emile Jaques-Dalcroze var en sveitsisk musikkpedagog, skribent og komponist som levde fra 1865-1950. Han fikk ideen til metoden mens han underviste på konservatoriet i Genève. Han ble ansatt der som lærer i harmonilære ved konservatoriet i 1892, og året etter underviste han også i solfége. Dette var hans første undervisningsjobb, og metoden ble utviklet videre på begynnelsen av 1900-tallet på bakgrunn av de erfaringene han gjorde der. I tillegg hadde hans interesse for integrering av musikk, dans og teater innvirkning på utformingen av metoden (Cappelens musikkleksikon 1979).

Jaques-Dalcroze oppdaget at studentene i harmonilære ved konservatoriet hadde vanskelig for å løse oppgaver uten å kontrollere dem ved pianoet. Årsaken var at studentene hadde lite utviklede gehørferdigheter, og undervisningen krevde av studentene at de måtte gjøre erfaringer på dette området samtidig som de skulle skrive ned notene. De var ikke lært opp til å oppfatte akkordene i sitt "indre øre". Jaques-Dalcroze ble motivert til å utvikle en ny metode, fordi det fantes ingen etablert framgangsmåte som var rettet mot å trene gehøret. Utgangspunktet hans var at metoden skulle ha til hensikt å lære elevene å kjenne igjen tonehøyde, intervaller, klanger og tonearter. Elevene skulle lære å skille akkordtoner fra hverandre, følge polyfone satsers kontrapunktiske linjemønster, kunne analysere forbindelsen mellom hørselsfornemmelser og stemmefornemmelser, og ved dette generelt utvikle ørets reseptivitet (Jaques-Dalcroze 1997: 14). Ved observasjoner av elevene fant han ut at selv om enkelte av dem hadde normalt utviklet hørsel, hadde de problemer med å gjengi toner med stemmen og skille deres ulike rytmiske varigheter fra hverandre (Jaques-Dalcroze 1997: 7). Han begynte med å prøve ut forskjellige fysiske øvelser, fordi han innså at trening av øret ikke var tilstrekkelig.

... musikupplevelser av rytmisk art hör till hela organismens muskel- och nervspel. Jag lät då eleverna göra vissa övningar med gång och avstannande och jag vande dem att med kroppen reagera på lyssnandet av musikrytmer. (Jaques-Dalcroze 1997: 8)

Musikkutøvelse engasjerer musikeren også motorisk og dynamisk, og Jaques-Dalcroze fant ut at det var nødvendig å sette hele kroppen i bevegelse ved utvikling av gehøret. Dette ble starten på metoden, som han selv kalte rytmisk gymnastikk eller Rytmikk. Lytting var her en

sentral aktivitet, der elevene skulle lytte til musikken og uttrykke det de hørte gjennom bevegelse. I begynnelsen trodde han at han med dette hadde funnet løsningen for sin metode, men etter hvert forsto han at dette ikke var tilstrekkelig. Rytmikken slik den her er beskrevet er fortsatt en del av metoden, men han så behovet for å arbeide videre med sine tanker om hva metoden måtte inneholde for å utvikle musikalitet hos elevene.

Detta blev "Rytmiakens" början och jag trodde ett ögonblick att jag var klar med denna erfarenhet och kunde utan vidare och en gång för alla utarbeta ett rationellt musikundervisningssystem. Men min förvillelse tog snart slut.....Jag kom så till den uppfattningen att den musikalitet som enbart bygger på det auditiva är ofullständig och insåg hur nödvändigt det är att undersöka sambanden mellan det motoriska och det auditiva, mellan toner och tidsvärden, mellan tid och kraft, mellan dynamik och rum, mellan musik och karaktär, mellan musik och temperament, mellan musik och dans. (Jaques-Dalcroze 1997: 8)

Jaques-Dalcroze var interessert i å utforske ytterligere forholdet mellom musikk og bevegelse, og i dette sitatet kan man si at han henviser til dette på flere måter. Det første han trekker fram er forbindelsen mellom det motoriske og det auditive. Vi har allerede sett hvordan han forsøkte å kombinere dette i starten med fysiske øvelser. Det neste er forholdet mellom toner og noteverdier, altså forholdet mellom klang og rytme. Rytme er en form for bevegelse i musikken, samtidig som rytme alltid er en del av kroppslig bevegelse. Tid, kraft, dynamikk og rom er momenter som er til stede både i musikken og bevegelsen. Vi skal se senere i dette kapitlet hvordan han forsøkte å overføre disse elementer sett fra musikkens perspektiv, over til forskjellige kroppslige bevegelser. Forholdet mellom musikken og karakter og temperament peker mot musikkens uttrykk, og å utvikle en forståelse av dette i musikken. Til slutt kommer hans interesse for integreringen av musikk og dans tydelig fram. Dette kan man kanskje si er starten for Emile Jaques-Dalcroze til å se på musikkfaget som et bevegelsesfag på musikkens premisser. Altså en fagdidaktisk konsepsjon for musikkfaget som kan kalles "musikk som bevegelsesfag".

Selv om utgangspunktet til Emile Jaques-Dalcroze var å utvikle gehøret hos studentene, ser man at han tenkte lengre enn å bare trene opp visse ferdigheter innen intervaller, tonehøyde og rytme. Det sistnevnte kan vi kanskje lett forbinde med vår egen opplevelse av hørelæreundervisning.

Man föreställer sig vanligen att förmågan att benämna hörda toner och intervall är detsamma som ett gott gehör. Det är fel. Det finns andra tonegenskaper än förhållandena mellan olika tonhöjder. Gehöret måste förstå olika grader av tonstyrka, dynamik, tonföljers snabbhet eller

långsamhet, klangfärg, ja allt det som bildar en tons *expressiva* kvalitet. (Jaques-Dalcroze 1997: 80)

Jaques-Dalcroze ønsket å finne en god framgangsmåte for at elevene skulle få en forståelse av musikken som kunst, utvikle lytteevne og gehør, og oppleve musikkens ekspressivitet (Jaques-Dalcroze 1997: 64, 138). Tanken hans var at metoden skulle føre til at elevene ble gode musikere, og dette gjør metoden aktuell i forbindelse med instrumentalundervisning i tillegg til allmennfaget musikk. Flere steder i boken *Rytm, musik och utbildning* kommer denne intensjonen fram, og Emile Jaques-Dalcroze mente at for å bli en ”fullstendig” musiker må barnet utvikle både fysiske og psykiske egenskaper som virker sammen. Blant disse egenskapene inngår gehør, stemme, noe som på svensk er oversatt med ”tonmedvetande”, hele kroppen, muskler, nerver og kroppslig rytmebevissthet. Rytmebevissthet forklares ved evnen til å forestille seg alle slags sammensetninger av tidsfragment i alle grader av hastighet og kraft. Jaques-Dalcroze forklarer ”tonmedvetande” med evnen til å forestille seg ulike kombinasjoner av toner i melodier og akkorder i sitt hode uten hjelp av noe instrument (Jaques-Dalcroze 1997: 67). En direkte oversetting av ordet kunne være ”tonebevissthet”, men jeg synes at ”det indre øret” muligens kan være en dekkende og bedre oversettelse i denne sammenheng. Jaques-Dalcroze bruker selv uttrykket ”det indre øret” i andre sammenhenger.

Emile Jaques-Dalcroze oppdaget også etter hvert at øvelsene hadde raskere effekt på barn, ettersom de er frie for låste resonnementer og tankemønstre. Etter hans syn skulle undervisningen i første hånd bidra til å musikaliserer individet allerede fra barnealderen, før man lot barnet begynne instrumentalundervisningen (Jaques-Dalcroze 1997: 31). Han mente at barnet skulle bli kjent med kunstarten musikk før det begynte å spille selv (Jaques-Dalcroze 1997: 57). ”*En bra musikundervisningsmetod måste grundas lika mycket på tonlyssnande som på tonalstring.*” (Jaques-Dalcroze 1997: 44). Derfor er lytting en sentral aktivitet i metoden både i tilknytning til bevegelse til musikken, i arbeid med gehørøvelser og ved improvisasjon.

Jaques-Dalcroze hadde til hensikt å skape en rask kommunikasjon mellom hjernen og kroppen. Hjernen bruker vi når vi skaper og analyserer, mens det er kroppen som utfører og handler ved musisering på et instrument. Derfor trenger vi å aktivisere kroppen slik at musiseringen ikke bare blir en intellektuell erfaring, men en opplevelse i hele mennesket (Jaques-Dalcroze 1997: 95).

... och tack vare en ny sorts gymnastik inriktad på nervsystemet – skapa mellan hjärna, öra och strupe de kanaler som behövs för att göra hela organismen till vad man skulle vilja kalla ett inre öra... (Jaques-Dalcroze 1997: 15)

Jaques-Dalcroze sine teorier gikk ut på at elevene måtte erfare musikken før man koblet til intellektet. Han så på kroppen som det fornemste musikkinstrumentet. Kroppen er derfor musikerens primære instrument i Dalcroze-metoden, som brukes til å lære musikalske begrep (Jaques-Dalcroze 1997: 210). Det som først og fremst kom til å særmerke hans musikkpedagogiske metode, er vektleggingen av at kroppen og kroppsbevegelsen er utgangspunktet for all læring i musikk.

3.3. De fire hovedemnene

Man kan si at Dalcroze-metoden besto opprinnelig av tre hovedemner: Rytmikk, solfége og improvisasjon. I tillegg til disse er plastikk et emne som vies mye plass i Jaques-Dalcroze sine egne tekster, og etter hvert har dette utviklet seg til å bli et eget emne i undervisningen (Bertolotto 1984: 14). Dette har ført til at man finner metoden beskrevet ulikt i forskjellige bøker. I min fremstilling av Dalcroze-metoden har jeg valgt å presentere den i fire deler: *Rytmikk, plastikk, solfége og improvisasjon*. Grunnen til dette er at med en slik fremstilling blir alle sidene ved metoden belyst, og dette er av betydning for min behandling av problemstillingen for oppgaven. Beskrivelsen av Dalcroze-metoden springer ut fra en tanke om at dette muligens kan være et eksempel på konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag”. For å tydeliggjøre dette skriver jeg om plastikken som et eget emne.

Jeg har prøvd i det lengste å beskrive emnene slik Emile Jaques-Dalcroze selv har beskrevet dem i boka *Rytm, musik och utbildning*. Samtidig er det viktig å nevne at selv om Dalcroze-metoden deles inn i disse ”fagene”, opptrer de ikke som avgrensede emner. De griper inn i hverandre og overlapper hverandre. Slik kan for eksempel Rytmiske øvelser forekomme i solfége-undervisningen. Improvisasjon er en aktivitetsform som opptrer i alle emnene, i tillegg til at pianoimprovisasjon er et eget fag (Dale 1998: 2. avsnitt). Denne tankegangen kan sies å være i tråd med Jaques-Dalcroze sin reformering av musikkundervisningen, der han kritiserte samtidens pedagoger for å se fagene for lite i relasjon til hverandre. I Dalcroze-metoden brukes elementer fra både Rytmikk, plastikk, solfége og improvisasjon på tvers av emnene i undervisningen.

Undervisningen bygger på spiralprogresjon og fem former for øvelser. Spiralprogresjonen fungerer slik at elevene kommer tilbake igjen til de samme problemstillingene og utfordringene som de har møtt før, men at de løses på et stadig høyere nivå. De fem formene for øvelser kalles reaksjonsøvelser, følgeøvelser, erstatningsøvelser, ”avbrutt kanon” og ”evigvarende kanon” (Hanken og Johansen 1998: 101-102). De kan sies å innebære prinsipper for undervisningen ved at elevene skal vise hva de hører, og lære seg til å reagere raskt på impulser gitt fra læreren eller musikken de lytter til. Noen av øvelsene blir eksemplifisert i beskrivelsen av Dalcroze-metodens emner. Eksemplene er hentet fra observasjoner gjort ved Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. Det meste av musikken som blir brukt i undervisningen er improvisert pianospill utført av læreren, men det brukes også innspilt musikk. Pianoimprovisasjonen skal både gi impulser og auditive ”beskjeder” til hva slags bevegelser elevene skal utføre, og i andre sammenhenger skal pianomusikken speile elevenes bevegelser. Derfor kreves det av læreren at han/hun har utviklet ferdigheter innen improvisasjon.

Emile Jaques-Dalcroze har en klar oppbygging ved innføringen av de ulike emnene i musikkundervisningen. Han tenker seg at det første året får barna bare undervisning i Rytmikk. Plastikken kan her betraktes som en del av Rytmikken. Det skal fungere som en forberedelse til videre opplæring. Etter ett år med Rytmikk begynner elevene med solfége. Siden improvisasjon som emne er knyttet til pianospill, mente han at dette emnet skulle komme senere i skolegangen. Pianoimprovisasjon forutsetter pianistiske ferdigheter, oppøvede gehørferdigheter i en viss grad og kunnskaper i satslære. Derfor begynner undervisningen i dette emnet når de nødvendige ferdighetene er på plass. Når alle emnene er innført, foregår undervisningen deretter i de forskjellige emnene parallelt (Jaques-Dalcroze 1997: kap.5).

3.3.1. Rytmikk

Da Emile Jaques-Dalcroze forsto at trening av øret ikke var tilstrekkelig for å utvikle ”det indre øret”, begynte han som sagt å prøve ut fysiske øvelser med studentene. Han reagerte på samtidens fokusering på teori og øving av teknikk, framfor å lytte og oppleve musikken. For å opprette en nær kontakt mellom musikken og eleven, mente han at hele kroppen måtte engasjeres i lytting til musikken. Musikkundervisningen skulle således begynne med kroppslig erfaring.

Om vi slutligen utgår från principen att frambringandet måste föregå perceptionen och den kritiska bedömningen, och jämför örats funktioner med muskulaturens, måste vi dra slutsatsen att *muskulaturen* är det medel som bör uppövas först inom ramen för grundläggande musikstudier... (Jaques-Dalcroze 1997: 68)

Jaques-Dalcroze måtte finne de elementene i musikken som inviterte til kroppslig bevegelse. Musikkens tilknytning til bevegelse fant han i *rytmen*. Han mente at barnets kropp har en iboende naturlig rytme og takt i seg, som kan knyttes til puls eller taktfølelse gjennom hjerteslagene, pusten og gangen (rytmen i føttene når vi går). Disse tre forskjellige typer puls som vi har i oss, varierer i hvor stor grad vi kan regulere den med viljen vår. Ettersom gangen er helt viljestyrt og styres av bevisst muskelbruk, er dette det naturlige utgangspunktet for å innvie barnet i rytmen. Undervisningen i rytmikk skal derfor begynne med gang-øvelser. Videre skal øvelse av rytme omfatte alle viljestyrte muskler i hele kroppen (Jaques-Dalcroze 1997: 69). Når barnet senere lærer å spille et instrument, kan de gjøre seg nytte av de rytmiske øvelsene. Innlæringen skal da bli enklere og gå raskere (Jaques-Dalcroze 1997: 50).

I Rytmikken bruker man kinestetiske øvelser for å utvikle rytmiske ferdigheter. Jaques-Dalcroze hevdet at både muskulaturen og øret fornemmer rytme, og derfor må begge deler trenes rytmisk. Ved gjentatte øvelser vil muskelminnet og toneminnet dannes og utvikles. Jaques-Dalcroze hevdet at på samme måte som det finnes et absolutt gehør, så finnes det også en naturlig rytmefølelse som mennesker har mer eller mindre av fra naturens side. Denne rytmefølelsen kan vekkes og oppøves, slik man også kan utvikle og forbedre det relative gehøret (de som ikke har absolutt gehør). Han fremhevet at rytmen ikke bare kan oppøves intellektuelt, fordi "*Den er kroppslig till sitt väsen.*" (Jaques-Dalcroze 1997: 27-48).

Ved Kungliga Musikhögskolan i Stockholm observerte jeg Rytmikk-undervisning. Undervisningen ble i stor grad basert på elevenes aktivitet med utgangspunkt i gang-øvelser i ulike variasjoner. Disse øvelsene begynte gjerne med å gå pulsen i musikken. En time kunne elevene for eksempel lære om 12/8-takt. Etter at elevene hadde fått inn pulsen i kroppen, delte læreren takten inn i ulike inndelninger: 12, 6+6, 4+4+4, 3+3+3+3 og 2+2+2+2+2+2. Elevene skulle vise de forskjellige inndelingene i takten ved å skifte retning mens de beveget seg rundt i rommet. Ved å gjøre dette viste elevene for læreren om de forsto betoningen i takten og den rytmiske inndelingen. Øvelsen utvikler også opplevelsen av takt og fraserings. I forlengelsen av dette skulle de utføre en legato-øvelse stillestående med hele kroppen. Bevegelsene var langsomme og "seige", og ble utført etter samme rytmiske prinsipp som den forrige oppgaven med takt og puls. Til slutt ble begge øvelsene kombinert i en polyrytmisk kanon. Det

forekommer relativt hyppig at elevene får slike koordinasjonsoppgaver der armer og ben skal utføre forskjellige rytmer eller taktarter. Andre øvelser i Rytmikk-undervisningen kunne være å gå en taktart med betoning på eneren i takten. Betoningen vises her ved å gå et tyngre steg på det slaget i takten som skal betones. Samtidig med dette skulle elevene taktet med armene. Etter hvert ble pulsen underdelt henholdsvis i åttendeler, trioler eller sekstendeler i føttene, på enten eneren, toeren eller treeren i takten i dette tilfellet. En annen time jeg observerte skulle elevene vise med kroppen hva slags taktart de hørte i forskjellige musikkseksempler. De skulle skifte retning ved hver ny takt som læreren spilte ved å betone eneren i takten.

Rytmikkundervisningen skal utvikle hele kroppens og hørselens rytmefølelse (Jaques-Dalcroze 1997: 68). Når det gjelder kroppens rytmefølelse, skal denne treningen av muskel- og nervesystemet utvikle reseptiviteten, og evnen til å gi uttrykk for dynamiske og plastiske nyanser i tid og rom. Det skal øke evnen til analytisk konsentrasjon, og evnen til å utføre rytmiske bevegelser spontant etter signal fra læreren eller på impulser fra musikken. Rytmikkundervisningen omfatter også trening av gehørets rytmefølelse. Ved lytting til musikk utvikler elevene reseptivitet og evnen til å uttrykke tonenes dynamiske og agogiske (tempo, noteverdier) nyanser. Rytmikken skal øke evnen til raskt å oppfatte toner. I tillegg skal den føre til en økt evne til å analysere og uttrykke seg vokalt spontant. Etter en kroppslig og gehørmessig erfaring med rytmer, lærer elevene å lese, notere og skape rytmer tankemessig og konkret (Jaques-Dalcroze 1997: 99). Her ser man hvordan metoden legger opp til at elevene først skal erfare ny kunnskap, før de kobler dette til teoretiske begreper i musikk.

Rytmefølelsen formes ved gjentatte erfaringer av spenning og avspenning i alle grader av energi og hastighet (Jaques-Dalcroze 1997: 68). Jaques-Dalcroze utviklet *34 rytmiske elementer*, som elevene skulle gjøre praktiske erfaringer med. Disse elementene omhandler variasjoner innen bl.a. tid- og romfølelse, puls, tempo, dynamikk, artikulasjon, betoning, taktarter, noteverdier, underdelinger, fraserings, diminusjon, augmentasjon, polyrytmikk, synkoper og form (Choksy 1986: 41-49). ”*Vi kan utföra alla temponyanser (allegro, andante, accelerando, ritenuto) och alla dynamiska nyanser (forte, piano, crescendo, diminuendo) med vår kropp och intensiteten och precisionen i vår musikaliska känsla beror på hur intensiva och precisa våra kroppsförnimmelser är.*” (Jaques-Dalcroze 1997: 94). Her ser vi hvordan kroppen blir gjort til et instrument i Dalcroze-metoden, hvor den blir et senter for all musikalsk erfaring og kunnskap. Kroppen skal gjennom undervisningen i musikalske rytmeforløp utvikles til et lydhørt instrument. Ved dette opplever hele mennesket musikkens

ulike elementer og uttrykk, og denne læringen setter seg i kroppen og videreføres når eleven skal spille et instrument. Da har han/hun erfart musikken med kroppen, og man kan si at musikken er overført til eleven. Forståelsen for musikkens elementer og uttrykk vil dermed være av en helt annen karakter, enn hos en elev som bare har sett på notene og lyttet til lærerens spill. Den store forskjellen ligger i elevens egen opplevelse, erfaring og forståelse.

Lytting er en sentral aktivitet. Elevene skal vise det de hører ved å omgjøre dette til bevegelser. Jaques-Dalcroze uttrykte at "*Rytmiakens mål är att kroppsligen åskådliggöra musikaliska värden.*" (Jaques-Dalcroze 1997: 196), og Rytmiakkundervisningen har til hensikt å utvikle "verktøy" hos elevene til å kunne gjøre dette.

Åskådliggörandet är blott en spontan exteriorisering av inre bilder som frammanas av samma känslor som levandegör musiken. Denna plastiska exteriorisering blir bara en enkel *imitation* om känslouttrycket inte förmår påverka våra sinnen direkt och om det inte etableras ett närmande mellan ljudrytmer och kroppsrytmer, mellan musikens uttryckskraft och vår sensibilitet. Det är precis det som skiljer Rytmiaken från alla andra system av typen konditionsträning, gymnastik till musik och dans. Alla ytre effekter av ett kroppslig gestaltande grundat på kunskaper i rytmisk gymnastikk och musik, emanerar ur ett känslotillstånd fritt från rent estetiska syften. (Jaques-Dalcroze 1997: 196)

Her ser vi hvordan Dalcroze-metoden også er tenkt som en framgangsmåte for å forstå musikkens ekspressivitet, og å utvikle evnen til å gjenscape musikkens uttrykk med kroppen. Det er verdt å merke seg i dette sitatet, at det ikke er det estetiske i bevegelsene som er det sentrale i Rytmiaken. Som han sier selv er dette den store forskjellen mellom dans og Rytmiakk, i tillegg til at rytmiaken har som utgangspunkt i å utvikle musikalitet hos elevene. Det er musikken som er i sentrum i Rytmiaken, mens i dansen er kroppens bevegelighet, teknikk og estetiske uttrykk i fokus. Rytmiakk er å utføre rytmiske og agogiske elementer i musikken ved bevegelse, og gjennom dette skal man synliggjøre musikken ved bruk av kroppen som instrument.

3.3.2. Plastikk

Plastikken kan på mange måter sees på som en videreføring av Rytmiaken. Man kan si at Rytmiakk er oppøving av tekniske ferdigheter innen rytme og noteverdier, mens i plastikken blir dette omgjort til et musikalsk kunstnerlig uttrykk i kroppsbevegelser. Plastikken skal sammen med musikken bidra til å etablere tettere relasjoner mellom fysiske og kunstnerlige anlegg hos eleven. Det som aktualiseres i plastikken er studiet av kroppsteknikken i forhold til studiet av musikalsk dynamikk og frasering. Jaques-Dalcroze kaller det *levende plastikk*

for å skille det fra andre kunstarter, som skulptur og maleri, som er stillestående uttrykk. I den levende plastikken blir musikken kroppsliggjort (Jaques-Dalcroze 1997: 197). Kroppen er ifølge Jaques-Dalcroze det instrument som best kan tolke klanger i alle tidslengder og all slags polyrytmikk. Han mener at musikkens rytmiske elementer springer ut fra menneskekroppens rytmer. I forlengelsen av dette trekker han linjer fra alle musikkens elementer til kroppslig bevegelse, og viser hvordan musikken kan uttrykkes med kroppens musikalitet (bevegelse):

Tonehøyde	–	gestenes leie og rom-orientering
Tonestyrke	–	muskeldynamikk
Klangfarge	–	kroppsformenens ulikheter (kjønn)
Tidslengde	–	tidslengde
Takt	–	takt
Rytmmikk	–	rytmikk
Pause	–	stanse
Melodi	–	uavbrutt følge av bevegelser
Kontrapunkt	–	kontrasterende bevegelser
Akkord	–	konstellasjon av samordnede gester
Harmonisk rekke	–	rekke av samordnede bevegelser
Frasering	–	frasering
Strukturering (form)	–	fordeling av bevegelser i tid og rom
Orkestrering	–	varierende kroppsbevegelser i motsatsforhold og kombinasjoner (se også klangfarge)

(Jaques-Dalcroze 1997: 199-200)

I plastikken tydeliggjøres forbindelsen mellom musikk og bevegelse. Den estetiske opplevelsen av musikken skal overføres og manifesteres i det kroppslige uttrykket. På denne måten skaper eller gjenskaper utøveren ”...en konstnärlig upplevelse av känsla på samma gång som han själv upplever den.” (Jaques-Dalcroze 1997: 197).

Kort sagt, han bär musiken inom sig, och därigenom blir hans instrumentala tolkning mer kongenial, mer direkt, levande och mer personlig. (Jaques-Dalcroze 1997: 217)

Ved å trekke disse linjene mellom musikk og bevegelse, viser Jaques-Dalcroze hvordan og hvorfor musikk og dans kan oppfattes som nært beslektede kunstarter. I plastikken kan man kanskje si at musikk og bevegelse blir en og samme sak. Musikken eksisterer både i

lydopplevelsen og i kroppen, og musikkens usynlige uttrykk blir synlig i bevegelsene. Bevegelse er her et så sentral element i musikkundervisningen, at den blir en enhet med musikken. I denne delen av Dalcroze-metoden kommer konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag” tydeligst fram, ved at Jaques-Dalcroze sine tanker om bevegelse tilknyttet musikken er så klart formulert. Samtidig fungerer bevegelse nærmest som et undervisningsprinsipp for hele metoden, fordi all opplæring skal gå ut fra elevenes fysiske kontakt med kunnskapen. Rytmiikk-undervisningen baserer seg på kroppslig bevegelse, og i tillegg inngår bevegelse som en del av solfége- og improvisasjonsundervisningen. Dette kan vi se eksempler på senere i dette kapittelet. Man kan dermed finne tegn til konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag” i alle emnene i Dalcroze-metoden.

Rytmiikken er en personlig og individuell erfaring, mens plastikken er ment å fungere som en felles opplevelse av musisering i gruppe (Jaques-Dalcroze 1997: 199). I Stockholm observerte jeg undervisning i det de kalte ”Rörelse”, ”Orkestrering” og ”Komposisjon”, som kan synes som en videreføring av det Jaques-Dalcroze kalte levende plastikk. Betegnelsene ”Orkestrering” og ”Komposisjon” henviser til kroppen som et instrument og kroppens ulike muligheter til å skape musikk. ”Komposisjon” kan i denne sammenhengen like gjerne oversettes med koreografi, men bruken av ordet komposisjon er helt bevisst ved at det understreker forståelsen av kroppen som et instrument. I Stockholm gikk mye av undervisningen i disse fagene ut på at elevene skulle komponere bevegelser til musikken de hørte. Forskjellige elementer i musikken som dynamikk, agogikk, harmoni, kontrapunkt og orkestrering, ble understreket og uttrykt gjennom kroppslig utfoldelse i grupper.

I plastikken fokuseres det mer på det estetiske uttrykket i musikken enn i Rytmiikken. Det er det musikalske uttrykket som skal formidles gjennom kroppslig musisering, og det egner seg også til framføring for et publikum. Publikum skal få en musikalsk opplevelse som forsterkes gjennom det kroppslige uttrykket. Senere i tekstene til Emile Jaques-Dalcroze blir plastikken beskrevet som en selvstendig kunstart:

När kroppen blir musikaliserad och genomsyrad av rytmer och nyanser, blir småningom den levande plastiken återigen en högre och självständig konststart. (Jaques-Dalcroze 1997: 217)

Relatert til musikkundervisningen kan det virke som om den levende plastikken er ment som en slags fullstendig musikalsk opplevelse i mennesket. Da oppnår man kanskje det man kan kalle en total internalisering av musikken. Han understreker allikevel at plastikken ikke er dans. Den store forskjellen ligger i at danseren tilpasser musikken til sin egen teknikk og

fysikk, mens rytmikeren (utøveren av plastikken, jfr. Rytmikken) *er* i musikken, gjør musikken til sin egen og oversetter den til bevegelse (Jaques-Dalcroze 1997: 197). Dermed oppnår han at kroppen blir fullstendig omgjort til et instrument som blir en del av musikken som den synliggjør. Musikken eksisterer også i kroppen, og videre kan kroppen skape musikken selv. Det betyr at det kroppslige uttrykket enten følger musikken, eller at kroppens uttrykk kan gi impulser til musikk som skapes etter bevegelsene.

I forlengelsen av dette ser han også for seg at idet kroppen blir helt musikalisert, kan det oppstå musikk i kroppen som ikke er avhengig av klingende musikk. Dermed kan et kroppslig uttrykk formidle en musikalsk opplevelse bare ved hjelp av kroppens egen musikk (Jaques-Dalcroze 1997: 199). På dette punktet er jeg usikker på om han fremdeles snakker om musikkundervisning, for i så fall blir musikken her som klingende kunstart veldig diffus, for ikke å si helt fraværende. Man kan også spørre seg om Jaques-Dalcroze på dette punktet har blitt for mye fokusert på kroppens bevegelse, slik at kroppens musikalske utvikling blir viktigere enn musikken i seg selv. Her mener jeg at han ikke lenger snakker om musikkundervisning, men en utvikling av kroppens musikalitet. Det kan virke som om forskjellen mellom plastikk og dans ikke er så tydelig lenger, og etter min mening synes jeg han er nærmere dansen som kunstform enn musikken på dette punktet. Plastikken eksisterer ikke som en selvstendig kunstart i dag, men den er fremdeles en del av Dalcroze-metoden.

3.3.3. Solfège

Jaques-Dalcroze mente at de som ikke er født med absolutt gehør, har muligheten til å utvikle det han kalte *det relative gehøret* til et bra nivå. Forutsetningen for dette er at undervisningen begynner på et tidlig stadium, før man begynner med instrumentalopplæring (Jaques-Dalcroze 1997: 45). *Solfège* kan oversettes til gehørutvikling eller hørelære. Solfège-undervisningen skal utvikle gehøret for intervaller og evnen til å skille klanger og klangfarger fra hverandre. Elevene øves opp i å kjenne igjen tonenes leie, skille de ulike tonene i akkordene fra hverandre og differensiere de ulike toneartene. Elevene skal gjennom undervisningen utvikle ørets reseptivitet og lære å følge polyfoniens kontrapunktiske linjemønstre (Jaques-Dalcroze 1997: 14-15). Ved oppøvingen av disse ferdighetene skal man ta i bruk stemmen.

Sambandet röst – öra är så intimt att gehörsutvecklingen hänger nära samman med rösten och viceversa. Den mekaniska tonalstringen på ett instrument kräver ingen ansträngning av örat. Örats roll är endast att kontrollera och, i fall det brister, räcker det även med synens eller

fingrarnas kontroll, för att åstadkomma ett något så när korrekt spel. Däremot leder elevernas försök att sjunga rätt tonhöjd till en progressiv utveckling av gehöret. (Jaques-Dalcroze 1997: 34-35)

Når elevene har koblet stemme og øre skal de lære prima vista-sang, improvisere vokalt, notere melodier, rytmer og akkorder, og komponere melodier (Jaques-Dalcroze 1997: 99). I solfège-faget skjer en sammensmeltning av auditive-, kognitive- og rytmiske ferdigheter. Man bruker stemmen til å øve tonehøyder og intervaller, og kobler denne erfaringen til musikkteori og notasjon.

Andre benevelser på solfège er solfa eller solmisasjon. Både solfa og solmisasjon henviser til stavelsene som brukes på notenavnene i denne sammenheng (so, fa, mi). De mest kjente stavelsene er *do-re-mi-fa-so-la-ti*. Bruk av solfège-stavelser istedenfor notenavn er en gammel tradisjon som man finner flere steder i verden i forskjellige varianter. Guido fra Arezzo, som levde fra ca. 990-1050, regnes som skaperen av den europeiske solmisasjonen (Bremberg 1998: 3). Emnet solfège i Dalcroze-metoden er bygget opp rundt *den absolutte solmisasjonen*, som innebærer at tonen C alltid kalles do (Hanken og Johansen 1998: 197). Solfège eller solmisasjon forbindes ofte med spesifikke håndtegn knyttet til de forskjellige notenavnene, men i forbindelse med den absolutte solmisasjonen er det ikke vanlig å bruke disse håndtegnene (Bremberg 1998: 10).

Etter Emile Jaques-Dalcroze sine skrifter skal undervisningen starte med å lære notesystemet. Her begynner man først med én notelinje og går gradvis framover, slik at man til slutt har et femlinjer-system. Innlæring av forskjellige nøkler kommer tidlig i prosessen. I tillegg til å bruke solfège-stavelser brukes det også romertall (I = tonika) og arabiske tall (1 = grunntonen), for å vise henholdsvis tonenes funksjon og posisjon. Når elevene skal lære om skalaer begynner de med C-dur, der denne skalaen blir presentert som den ideelle melodien. Etter hvert trekker man inn erfaringer fra Rytmikk-undervisningen, slik at man kombinerer toner med ulike noteverdier og rytmer (Choksy 1986: 52-54). Deretter fortsetter elevene notelæren med å lære forskjellen på hel- og halvtonetrinn. Man skal ikke gå videre med undervisningen før elevene kan høre forskjellen mellom dem og synge dem. Neste steg er å lære seg ulike typer skalaer, der man studerer og sammenligner de ulike sammensetningene av hel- og halvtonetrinn.

Emile Jaques-Dalcroze uttalte selv at enstrøken C bør alle elevene lære seg til å huske, slik at de kan synge eller angi en tone uten stemmegaffel. Etter innlæringen av skalaene, blir

veien kort til å lære om intervaller (som er avbrutte skalafragmenter), akkorder (som er stabling av visse skalatoner), oppløsninger (ledetoner i skalaen) og modulasjoner (en sammenbinding av to skalaer). Til slutt skal elevene lære seg å frasere og nyansere musikken, dens følelsesuttrykk og rytmiske og patetiske betoning (Jaques-Dalcroze 1997: kap.2). Dette gjøres gjennom sangøvelser. Hver toneart har tilhørende øvelser, der eleven får prøvd ut *nyanseringsreglene* med tanke på å utvikle evnen til å musisere ekspressivt (uttrykksfullt). De omfatter bruk av virkemidler i musikken som dynamikk, tempovariasjoner (ritardando, accelerando), staccato og betoning. *Fraseringsreglene* forklarer bruken av pustetegn (Bertolotto 1984: 104-129).

I solfége-undervisningen i Stockholm brukte de imidlertid relativ solmisasjon, der stavelsen *do* alltid brukes på dur-skalaens grunntone. Ellers inneholdt undervisningen håndtegn, sang, lytting og bevegelse. En time jeg observerte øvde elevene på å synge skalaer i dur, moll og kirketonearter ved å bruke håndtegn og å synge. Temaet for timen var den frygiske skalaen, og elevene skulle bli kjent med denne ved å improvisere melodier bygget på toner i skalaen. Samtidig viste de håndtegnene på tonene de sang, i tillegg til at de beveget seg rundt i rommet ved å gå rytmen i melodien de improviserte. En annen time trente elevene på å synge melodier på solfége-stavelser og bruke håndtegn samtidig. Etterpå fikk elevene prøve seg på å innstudere flerstemmig bruk av solmisasjon med resten av gruppa.

3.3.4. Improvisasjon

Hensikten med å innlemme improvisasjon i undervisningen, er å levendegjøre alt kunnskapsstoff. Improvisasjon som emne fungerer således som en arena der det skjer en sammensmeltning av alle emnene. I pianoimprovisasjonen kan eleven prøve ut de erfaringene de har gjort i solfége, plastikk og Rytmiikk, der de selv kan bruke denne kunnskapen til å forme musikk. Emile Jaques-Dalcroze sin tanke med å innføre pianoimprovisasjon, var å kombinere kunnskaper i Rytmiikk og solfége for å musikalsk konkretisere disse på et instrument; ”...*de uppövar det taktilt-motoriska sinnet och lär eleverna att överföra musikaliska tankar på instrumentet, melodiskt, harmoniskt och rytmiskt.*” (Jaques-Dalcroze 1997: 99). Det er ikke å undres over at improvisasjon som emne innebærer undervisning i pianospill, ettersom mye av Dalcroze-metoden baseres på at læreren improviserer ved pianoet. Pianoimprovisasjon krever oppøvelse av spille- og fingerteknikk, og elevene skal utvikle evner til å skape musikk som involverer frasering, rytme, melodi, harmoni og dynamikk i tid og energi (Dale 1998: 2. avsnitt). Framgangsmåten for å få elevene til å venne

seg til å improvisere på et instrument, mener Jaques-Dalcroze kan være å la barnet begynne med å improvisere korte fraser. Først to takter, så fire og deretter åtte takter. Alternativt kan man la eleven erstatte en takt i en melodi med en som de selv komponerer (Jaques-Dalcroze 1997: 52). Improvisasjonen i Dalcroze-metoden er ikke alltid et rent skapende, fordi i enkelte øvelser får elevene noe å støtte seg på. Det kan være modeller å imitere, å assosiere til noe han/hun selv har opplevd, å improvisere over en gitt skala eller en gitt rytmisk formel, eller å fullføre en påbegynt melodi med samme grunnrytme og med sluttone på tonika.

I tillegg til at pianoimprovisasjon er et eget emne, er også improvisasjon en arbeidsform som brukes i hele Dalcroze-metoden. Man kan også nærmest kalle det et pedagogisk prinsipp for metoden, fordi improvisasjon opptrer i mange forskjellige sammenhenger i undervisningen. En forutsetning for at Dalcroze-undervisning skal finne sted, er at læreren kan improvisere på et instrument. Undervisningen i Rytmikk og plastikk bygger på at elevene skal trenes opp til å reagere raskt på de musikalske impulsene som læreren gir. På den andre siden er læreren avhengig av elevenes respons for å vite hva som skal være neste skritt i progresjonen. For å gjennomføre dette er det vanskelig å bare benytte seg av innspilt musikk. I Rytmikk, plastikk, solfége og pianoimprovisasjon improviserer elevene med enten kropp, stemme eller på et instrument (som oftest piano). Improvisasjonen som arbeidsform bidrar til at kunnskapen blir til elevenes egen, ved at de får muligheten til å bruke innlærte elementer og sette det sammen på sin egen måte. I tråd med John Deweys slagord "*Learning by doing*", er derfor enhver erfaring av kunnskap mer verdt enn en mengde teori (Hanken og Johansen 1998: 192). Ved at elevene prøver ut det de lærer, vil kunnskapen forstås og internaliseres på en bedre måte. Læreren kan dra nytte av improvisasjonen ved at hun/han observerer om elevene har oppfattet det de skal ha lært. Samtidig ser læreren hvor elevene er i sin utvikling (Dale 1998: 3. avsnitt).

Undervisningen jeg observerte i Stockholm brukte ofte improvisasjon som nevnt ovenfor til å la elevene gjøre erfaringer med det de lærte, samtidig som det ga informasjon til læreren om hvor mye elevene hadde forstått. Elevene øvde mye på å improvisere fram bevegelser som skulle uttrykke musikken de hørte, eller de skulle lage bevegelser sammen i grupper til bestemte rytmer og taktarter. Som nevnt ovenfor ble også improvisasjon brukt i solfége-undervisningen, der elevene skulle improvisere melodier. Under mitt opphold ved Kungliga Musikhögskolan fikk jeg bare observert én time i pianoimprovisasjon. Undervisningen foregikk i grupper, der elevene skulle læres opp til å improvisere samtidig med at resten av gruppa utførte øvelser. Faget var et metodisk fag rettet mot å øve seg i å

undervise. Elevene jobbet med å improvisere tydelige taktarter og rytmer på pianoet, slik at de andre i gruppa lett kunne oppfatte musikkens puls og betoning i ulike taktarter. En annen øvelse innbar at to elever sammen skulle improvisere fram fri-tonal såkalt ”klang-musikk”. Det eneste de hadde å forholde seg til var at formen skulle være tre-delt. Resten av gruppa skulle bevege seg fritt og spontant til musikken som ble skapt.

Gjennom improvisasjonen får elevene brukt sin kreativitet og sine skapende evner, noe som Emile Jaques-Dalcroze så på som viktig for elevenes personlige og kunstneriske utvikling (Jaques-Dalcroze 1997: 52). Jaques-Dalcroze mente at utvikling og oppøving av skapende evner, var en forberedelse til å kunne skape et eget uttrykk i forbindelse med å musisere på et instrument. Undervisningen skal motivere elevene til å hente fram eget følelsesspekter, temperament og personlighet med tanke på å utvikle ekspressivt spill. Han så at det var nødvendig å lære tradisjonelle ”regler” i forbindelse med interpretasjon av et musikkstykke, men i forlengelsen av dette må musikeren selv hente fram sine egne følelser og skape et eget uttrykk i musikken. Skapende evner er således en forutsetning for enhver musiker (Jaques-Dalcroze 1997: kap.9).

3.4. Det pedagogiske grunnsynet

Presentasjonen av Dalcroze-metoden har til nå beskrevet opprinnelsen til metoden og hvordan undervisningen foregår. Med andre ord har jeg omtalt den konkrete undervisningen, og hvilke framgangsmåter for musikkundervisning som man finner i Dalcroze-metoden. På et overordnet plan er dette temaer som tilhører didaktikkens felt. Emile Jaques-Dalcroze hadde imidlertid også tanker og intensjoner om undervisning, som beskrivelsen av metoden til nå bare gir vage hentydninger til. Derfor vil jeg videre si noe om hans pedagogiske grunnsyn som metoden hviler på. Dette kan sies å utgjøre en del av Jaques-Dalcroze sitt utgangspunkt for didaktisk tenkning (jfr. Hanken og Johansen 1998: 187). Jeg har valgt å gjøre omtalen av hans pedagogiske grunnsyn forholdsvis kort, ettersom dette ikke har direkte overføringsverdi i forhold til et eventuelt svar på problemstillingen for oppgaven. Grunnen til at jeg allikevel har valgt å ta dette med, er at en beskrivelse av Dalcroze-metoden ville ellers vært ufullstendig. I tilknytning til dette vil jeg trekke noen tråder til Emile Jaques-Dalcroze sin samtid innenfor pedagogikken generelt, og ved dette sette Dalcroze-metoden i et større perspektiv.

Dalcroze-metoden blir ofte beskrevet som en helhetspedagogikk som ivaretar utvikling av både psyke og fysikk, så vel menneskelige som kunstneriske og personlige

egenskaper (Eriksson 2002: 7). Emile Jaques-Dalcroze tenker seg at kroppen og intellektet skal utvikles parallelt, og han understreker utallige ganger betydningen av å opprettholde en balanse mellom psyke og fysikk. Han mente at en overdreven vektlegging av det intellektuelle vil føre til kaos og ubalanse i tankene våre i stedet for klarsynthet (Jaques-Dalcroze 1997: 96). Dette er således nok en grunn til at metoden vektlegger utvikling av muskler, nerver og det såkalte ”muskelmannt”, som utvikles gjennom gjentatte muskulære erfaringer (Jaques-Dalcroze 1997: 68). Menneskelige egenskaper han la vekt på å utvikle gjennom undervisningen var konsentrasjonsevne, oppmerksomhet, kreativitet, koordinasjon, motorikk, syn, hørsel, kroppsbevissthet, avspenning, pusteteknikk, følelsesuttrykk og temperament (Hanken og Johansen 1998: 100). I tillegg tenkte Jaques-Dalcroze at metoden skulle bidra til at elevene lærte seg både å leve selvstendig og sammen med andre. Undervisningen foregår i grupper, og på denne måten lærer elevene å forholde seg til andre, samarbeide og de lærer av hverandre (Jaques-Dalcroze 1997: 9). Elevens individuelle opplevelse er allikevel viktig i undervisningen. Dette knytter seg både til kunnskap om musikk, kunnskap om deg selv og kunnskap om verden rundt (Bertolotto 1984: 175).

Det kjente undervisningsprinsippet *fra praksis til teori* er et av Dalcroze-metodens viktigste prinsipper. Som vi har sett gjennom beskrivelsen av metoden skal elevene først erfare musikken med kroppen, før de deretter kobler erfaringen til intellektuell og analytisk forståelse og refleksjon.

Hela metoden vilar på principen att teori följer praktik, att man bör vänta med att lära barn regler tills man har satt dem i stånd att själva erfara vilka förhållanden som är upphov till dessa regler och att det första man ska lära barnet är att använda alla sina förmågor. (Jaques-Dalcroze 1997: 97)

Jaques-Dalcroze mente at fysiske erfaringer former den musikalske bevisstheten (Jaques-Dalcroze 1997: 70). Elevene skal lære inn nytt stoff ved spontan bevegelse. Dette begrunnet han både med at barnet lærer best ved egen erfaring, og at musikkutøvelse også engasjerer kroppen motorisk og dynamisk. Kroppslig opplevelse skal sette elevene i kontakt med egne følelser, som igjen er med på å forme det musikalske uttrykket. Undervisningen skal ta utgangspunkt i musikk som lyd og ikke som notasjon. Det var derimot vanlig på hans tid å starte allerede i begynneropplæringen med notelære, spill på instrument og oppøving av fingerteknikk. I Dalcroze-metoden kommer dette til slutt og ikke i starten av opplæringen. Først når elevene har arbeidet med både Rytmikk og solfége, er de rede til å tilegne seg analytisk kunnskap som harmonilære, stemmeføring, generell musikkteori og spesialisert

opplæring som å spille et instrument. Da har eleven de kunnskaper og erfaringer om musikken som skal til for å kunne høre musikken i sitt ”indre øre” (Jaques-Dalcroze 1997: 111).

Låt oss utnyttja empiriska tillvägassätt om de är bra. Barnet intresserar sig med glädje för alla övningar där kroppen involveras. Låt oss stimulera detta interesse och låt oss utnyttja det för våra framtida undervisningsprojekt. Det är ett naturligt tillvägagångssätt, låt oss inte blygas för att tillämpa det. Låt oss vara barn tillsammans med barn. Tids nog, när vi ska prata musik med vuxna amatörer, kan vi ta på oss glasögonen. (Jaques-Dalcroze 1997: 50)

Elevens aktivitet i undervisningen er som sagt et ledende prinsipp. Derfor kan man kanskje si at sensomotorisk læring, som jeg var inne på i kapittel 2, inngår som en del av Dalcroze-metodens vektlegging av fysisk læring. Samtidig er Jaques-Dalcroze opptatt av å legge forholdene til rette for en metodikk som er tilpasset barnet. Han fremhever som sagt betydningen av å utvikle skapende evner både personlig og i forbindelse med musikken. Han poengterer i denne sammenheng at behovet for å skape er noe som alle barn har til felles. Derfor bør læreren dra nytte av dette i undervisningen (Jaques-Dalcroze 1997: 52).

Undervisningsformen i Dalcroze-metoden, slik jeg oppfattet det gjennom mine observasjoner, legger opp til at elevene selv skal erfare det de lærer. Læreren er ingen foreleser som skal formidle kunnskapen til elevene via enveiskommunikasjon. Undervisningsformen kan kalles oppdagende og spørrende, fordi kommunikasjonen mellom lærer og elever er formet slik at elevene skal oppdage kunnskapen selv (Hanken og Johansen 1998: 82). Samtidig er metoden avhengig av at en lærer er til stede for å lede elevene i riktig retning. Læreren er både veileder og observatør. Innholdet i timene formes i et samspill mellom lærer og elever. Læreren kan observere hva elevene har forstått, ved at elevenes oppnådde kunnskap alltid er synlig i deres kroppslige utfoldelse.

Samtidig som Emile Jaques-Dalcroze utarbeidet sin metode for musikkundervisning, skjedde det store forandringer i samfunnet rundt ham og i verden for øvrig; politisk, sosialt, innen kunsten og pedagogikken. Jeg skal her konsentrere meg om pedagogikken. Dalcroze-metoden ble til på begynnelsen av 1900-tallet, men Emile Jaques-Dalcroze var ikke den eneste som ønsket en reformering av skolen og undervisningen på den tiden. *Reformpedagogikken* er en retning innen pedagogikken som vokste fram samtidig med Emile Jaques-Dalcroze, og i navnet ligger det nettopp at man ønsket en reform for å ta et oppgjør med det rådende undervisningssystemet. Samtidens undervisning ble kritisert for ensidig

vektlegging av det intellektuelle, for lite hensyn til barns tenke- og væremåte, en autoritær lærerrolle og for lite fokus på estetiske, sosiale og praktiske verdier (Hanken/Johansen 1998: 191). Tanken med å trekke fram reformpedagogikken, er å se Dalcroze-metoden i en større sammenheng. Ved å sette metoden i en kontekst og knytte den til samtiden, har man mulighet til å se linjer og sammenhenger mellom kilden man studerer (i dette tilfellet tekster om Dalcroze-metoden) og kildens samtid. Dette var jeg inne på i kapittel 1 i forbindelse med litteraturstudier og hermeneutikkens forståelsesteorier. Ut av dette kan man muligens trekke en konklusjon om at det var en naturlig forklaring på hvorfor metoden ble utviklet akkurat på denne måten på dette tidspunktet. Jeg har ikke dekning for å påstå at Emile Jaques-Dalcroze var påvirket av reformpedagogiske strømninger i tiden, men det er heller ikke usannsynlig. Samtidig er det ikke noe stort poeng i å absolutt skulle knytte Dalcroze-metoden til reformpedagogikken, fordi jeg oppfatter det slik at Jaques-Dalcroze ikke begrenser seg til bare denne tankegangen. Jeg har valgt å se Dalcroze-metoden ut fra et annet perspektiv, til tross for at den musiske pedagogikken, som var en retning innen reformpedagogikken, også har fellestrekk med Dalcroze-metoden. Jeg ser det slik at metoden beveger seg mer i retning av å sette musikken i sentrum, selv om den også vektlegger pedagogiske hensyn. Hanken og Johansens estetiske fag med vekt på musikk som klingende fenomen, og Nielsens sak-fag med fokus på opplæring i musikkklære, lytting, musikkens elementer og struktur, har imidlertid også flere likhetstrekk med Dalcroze-metoden. Allikevel har jeg valgt å se denne metoden i sammenheng med konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag”, ettersom jeg mener at bevegelse er et overordnet undervisningsprinsipp i metoden. Hele Dalcroze-metoden bygger på at elevene skal bli kjent med musikken gjennom kroppslig aktivitet og bevegelse. I neste kapittel vil jeg derfor forsøke å forklare og drøfte hvordan Dalcroze-metoden kan være et eksempel på det Frede V. Nielsen kaller ”musikk som bevegelsesfag”. Som en innledning til denne drøftingen vil jeg trekke fram Nielsens uttalelser i tilknytning til konsepsjonen, og diskutere hvordan denne konsepsjonen kan ha en fagdidaktisk forankring til musikkfaget.

Kapittel 4: MUSIKK SOM BEVEGELSESFAG

I kapittel 2 presenterte jeg ulike fagsyn, konsepsjoner og posisjoner som kommer til syne gjennom musikkpedagogiske virksomheter. Frede V. Nielsen, Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen har beskrevet hvordan musikkfaget kan vektlegge ulike sider av musikkens basisfag eller pedagogiske aspekter. Det resulterer i at det oppstår ulike vinklinger på musikk som undervisningsfag. Beskrivelsen av disse sier oss at musikk som undervisningsfag ikke eksisterer som et enhetlig fag rundt om i musikkpedagogiske virksomheter. En elev som opplever at musikkfaget vektlegger ferdigheter eller kunnskaper får en annen oppfatning av faget, enn en elev som for eksempel erfarer musikken som lydfag med vekt på hele vår lydlige virkelighet. I kapittel 2 forklarte jeg imidlertid at selv om ulike vektlegginger fører til forskjellige syn, er det sjelden at disse synene opptrer helt atskilt fra hverandre. Som oftest finner man at det er en kombinasjon av to eller flere fagsyn eller didaktiske konsepsjoner og posisjoner. Jeg nevnte avslutningsvis i forrige kapittel at man kan se elementer i Dalcroze-metoden som kan knytte den til flere av disse forskjellige måtene å vinkle musikkfaget på. Dalcroze-metoden har klare musikkfaglige målsettinger, men den retter seg også mot hele mennesket. Jaques-Dalcroze ønsket at metoden skulle bidra til å legge forholdene til rette for å utvikle menneskelige så vel som kunstneriske egenskaper. Frede V. Nielsen nevner Emile Jaques-Dalcroze i forbindelse med den *musiske* konsepsjonen, men han uttrykker ikke direkte at Jaques-Dalcroze sin metode for musikkundervisning tilhører en såkalt musisk pedagogikk (Nielsen 1998: 182). Jeg mener bestemt at Dalcroze-metoden har en helt tydelig *fagdidaktisk identitet* knyttet til musikken, som ikke stemmer med Nielsens beskrivelse av det musiske fagsynet. Nielsen uttrykker at ”...*det musiske først og fremmest må forstås på antropologisk grunnlag som udtrykkende et menneskesyn.*” (Nielsen 1998: 182). Jeg mener derimot at Dalcroze-metoden må forstås som en metode, eller et konsept, innenfor musikkpedagogikken.

Når jeg har valgt å se Dalcroze-metoden i lys av konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag”, er det en forutsetning for den videre drøftingen å trekke fram hva Frede V. Nielsen sier om denne konsepsjonen. Grunnen til dette er at synet på musikk som et bevegelsesfag er hentet nettopp fra Frede V. Nielsens bok *Almen Musikdidaktik* (1998: 364). Hans beskrivelse og drøfting av ”musikk som bevegelsesfag” er en del av et tilleggskapittel til hans omfattende omtale av ulike didaktiske konsepsjoner og posisjoner i musikkfaget. Disse beskrev jeg i kapittel 2. Nielsen uttrykker at han ser på konsepsjonen ”musikk som

bevegelsesfag” som en mulig tilføyelse til konsepsjonene og posisjonene musikk som *sangfag*, *”musisk” fag*, *sak-fag*, *samfunnsfag*, *ledd i polyestetisk oppdragelse* og *lydfag* (Nielsen 1998: 363). Min problemstilling for oppgaven er tenkt som en videreføring av Nielsens drøfting av konsepsjonen. Jeg stiller derfor spørsmålet:

Hvordan kan ”musikk som bevegelsesfag” være en fagdidaktisk konsepsjon for musikkfaget?

4.1. Snevert didaktikkbegrep

Først beskriver Frede V. Nielsen veldig kort de sammenhenger innen musikkpedagogikken hvor bevegelse og musikk opptrer sammen. Han nevner leseplanen for folkeskolen i Danmark fra 1995, den norske læreplanen for grunnskolen fra 1997 (L-97), den musiske retningen, polyestetikken, rytmisk-musikalsk oppdragelse og Orff-pedagogikken (Nielsen 1998: 364-365). I fortsettelsen skriver han:

Foreløpig hælder jeg til den opfattelse, at når musik og bevægelse forbindes – som fx i megen småbørnsundervisning, men også i andre sammenhænge – så har enten det bevægelsesmæssige eller det musikalske målsættende og indholdskonstituerende karakter. Får kropsbevægelsen denne status, så går vi ud over musikfaget og står tilbage med et bevægelses- eller kropsfag. Står det musikalske i centrum, så får det bevægelsesmæssige i vid udstrækning metodestatus eller supplerende karakter og er derfor ikke selvstændigt indholdsdefinerende. Jeg mener altså umiddelbart, at betegnelsen ”musikk som bevægelsesfag” i indholdsmæssig betydning er et begreb med indre selvmodsigelse. Men jeg vil betone, at dette er en foreløbig konklusion. (Nielsen 1998: 365)

Jeg oppfatter det slik at Nielsen mener at man ikke kan kalle ”musikk som bevegelsesfag” en konsepsjon for musikkfaget. Dette utsagnet bygger han på slutningen om at musikken og bevegelsen ikke kan være innholdsdefinerende for faget samtidig. Her vil jeg fremheve at denne påstanden peker tilbake på hvordan han definerer didaktikk. Som vi så i kapittel 2 opererer Nielsen med en såkalt snever forklaring av begrepet. Det innebærer som sagt at begrunnelse, mål og innhold er overordnet rammefaktorer og graden av elevhensyn (Nielsen 1998: 367). De musikkdidaktiske posisjonene og konsepsjonene omhandler således også *”...ståsteder og vægtlægnings m.h.t. begrundelse, mål og indhold...”* (Nielsen 1998: 163). Nielsen er kritisk til konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag”, fordi han mener at det ikke er mulig å sidestille *både* musikk og bevegelse i begrunnelsene og målsettingene for faget. Med andre ord blir enten musikken eller bevegelsen en framgangsmåte eller metode. Hvis

bevegelse blir brukt som en metode for å oppnå musikalske målsettinger, kan man ifølge Nielsens definisjon av didaktikk ikke lenger snakke om en didaktisk konsepsjon. Da blir bevegelsens rolle i musikkundervisningen i stedet en læringsaktivitet eller en arbeidsform, på lik linje med improvisasjon, komposisjon, noteskriving eller lytting. Dette henger sammen med det snevre didaktikkbegrepet, der en metode er underordnet begrunnelse, mål og innhold. Metodikken regnes ikke som en del av det snevre synet på didaktikken, og dersom bevegelsen får metodestatus er ikke ”musikk som bevegelsesfag” en musikkdidaktisk konsepsjon, ifølge Nielsen.

Hanken og Johansen forholder seg til et utvidet syn på didaktikken. Det kan derfor være interessant i denne sammenheng å se hvordan de definerer fagsyn. Hensikten med dette er å se på Nielsens påstand i forhold til et didaktikkbegrep som involverer metodikken. Hanken og Johansen har imidlertid ikke en like tydelig didaktisk vinkling på forklaringen av begrepet *fagsyn*. De forklarer i stedet hvordan ulike syn på faget oppstår (Hanken og Johansen 1998: 168-169). Allikevel kunne man anta at Hanken og Johansen ikke ville skille like sterkt mellom metodikk og didaktikk ved defineringen av hva som kan regnes som fagsyn. Dette begrunner jeg i at deres forståelse av didaktikken inkluderer metodikken. I deres presentasjon av didaktikken som fagfelt, knytter de didaktikken til den didaktiske relasjonsmodellen (Hanken og Johansen 1998). I denne modellen likestilles metode, mål og innhold. Min antagelse blir også styrket når jeg ser nærmere på deres fagsyn. Nielsen påpeker at musikken kan stå i fare for å få metodestatus ved bruk av bevegelse i musikkundervisningen. Samtidig kan musikken tolkes som et middel eller en metode i forbindelse med både *musikk som musisk fag* og *musikk som trivselsfag* hos Hanken og Johansen. Blant Nielsens konsepsjoner og posisjoner kan man i tillegg til *musikk som musisk fag* trekke fram *musikk som ledd i polyestetisk oppdragelse*. Ifølge Nielsens påstand ville det kanskje heller ikke være korrekt å kalle disse for fagsyn, konsepsjoner eller posisjoner. Det kan være jeg trekker diskusjonen rundt didaktikk og metodikk litt langt her, men det viser den ytterste konsekvensen av Nielsens utsagn.

En annen side av saken er at hvis man ser diskusjonen rundt snevert eller vidt didaktikkbegrep i forhold til hva slags fag musikk er, blir det paradoksale i denne sammenheng at de didaktiske konsepsjonene, posisjonene eller fagsynene er trukket ut av *praktiserende undervisning*. Denne teorien ville ikke eksistert uten praksisen, og en pedagogisk virksomhet er preget av langt mer enn vurderinger og valg med hensyn til begrunnelse, mål og innhold. *Teorien* må med andre ord sees i sammenheng med *praksisen*.

Dersom den didaktiske relasjonsmodellen skal være en modell for hvordan pedagoger tenker og praktiserer i sin undervisning, betyr det at i den praktiske undervisningen er alle kategoriene *mål, innhold, metode, ramme faktorer, elev- og lærerforutsetninger* og *vurdering* sidestilte og gjensidig avhengige av hverandre. Av den grunn kan det muligens virke kunstig å lage et markert skille mellom didaktikk og metodikk ved omtale av disse synene. Jeg tolker det slik at dersom man skulle definere konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag” med et vidt eller utvidet didaktikkbegrep til grunn, ville det ikke umiddelbart være et problem om hvorvidt musikken eller bevegelsen blir en metode. Defineringen av enten musikken eller bevegelsen som en metode for å oppnå mål tilknyttet en av delene, ville heller ikke være et argument mot at ”musikk som bevegelsesfag” kan omtales som en didaktisk konsepsjon. Problemet ved dette ligger ikke i om *bevegelsen* blir en framgangsmåte for musikken. I tilknytning til et vidt didaktikkbegrep vil det oppstå et problem dersom *musikken* kommer i bakgrunnen for noe annet og reduseres til et middel. Den ytterste konsekvensen av dette blir at legitimeringen av musikkfaget preges av instrumentelle tendenser eller nytte-tenkning, som setter musikken ut av fokus.

Jeg skal ikke trekke denne diskusjonen videre rundt defineringen av didaktikken. Hensikten var å påpeke Nielsens påstand og sette den i et perspektiv. Etter det jeg kan forstå ville ikke Nielsens utsagn vært noe argument *mot* konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag”, dersom man la et vidt eller utvidet didaktikkbegrep til grunn. Her kunne jeg valgt å gå helt bort fra Nielsens videre drøfting av konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag”, og i stedet fulgt opp mine tanker rundt didaktikkbegrepet. Jeg synes derimot det er mer interessant å følge Nielsens drøfting videre, fordi det er interessante momenter her som omhandler *musikkens* og *musikkfagets identitet*. Dette skal jeg forklare litt nærmere. Frede V. Nielsen mener, i forlengelsen av hans omtalte påstand, at dersom man skal kunne kalle ”musikk som bevegelsesfag” en musikkdidaktisk konsepsjon, må man ha et utgangspunkt i at man ser på musikk *som* bevegelse (Nielsen 1998: 365). På denne måten oppnår man at musikken og bevegelsen blir en enhet, og man unngår problematikken om hvorvidt musikken eller bevegelsen blir et middel eller en metode. Nielsen tenker ikke på fysisk bevegelse i dette utsagnet, men et *musikk*syn som innebærer at bevegelse inngår som en del av musikkens identitet.

4.2. Musikk som bevegelse

Frede V. Nielsen mener altså at forutsetningen for å kunne kalle ”musikk som bevegelsesfag” en fagdidaktisk konsepsjon, er at man ser på musikk *som* bevegelse. Dette resulterer i at man må se nærmere på hva man legger i begrepet *musikk*. Innen musikkfilosofien og musikkestetikken er det mange som har uttalt seg om forskjellige musikksyn, musikkens vesen, musikkens mening, hva musikken er i stand til å uttrykke, musikkens påvirkning på mennesket og hva som kjennetegner musikk. Å fokusere på musikksynet kan umiddelbart muligens virke som en omvei i musikkdidaktiske drøftinger. Nielsen mener derimot at en målrettet musikkundervisning bør innebære en refleksjon rundt musikksynet, uavhengig om det er snakk om musikk som et bevegelsesfag eller ikke. Nielsen uttrykker det slik:

At diskutere formål med musikundervisning og grundlæggende principper for udvælgelse af undervisningsindhold forekommer meningsløst uden en bagvedliggende forestilling om de særlige egenskaber og funktioner, det emne har eller kan have, som man vil begrunde en undervisning i. Det betyder, at musikdidaktisk refleksion implicerer et musikkyn. (Nielsen 1998: 128)

Pedagogens musikkyn får dermed konsekvenser for musikkundervisningen, fordi pedagogen skal fungere som en formidler eller et bindeledd mellom musikken og eleven. Det er derfor naturlig å trekke fram musikkynet i drøftingen av ”musikk som bevegelsesfag” som en didaktisk konsepsjon, fordi musikkundervisningen formidler indirekte hva en mener er en del av musikkens egenskaper og funksjoner.

Nielsen (1998) har også en fremstilling av det han kaller ulike *meningslag* i musikken. Jeg ønsker å understreke at dette ikke er en del av hans beskrivelse og drøfting vedrørende ”musikk som bevegelsesfag”. Meningslagene er en slags oppsummerende kategorisering av hva ulike musikkfilosofer, musikkestetikere og musikkteoretikere har sagt om hva som kjennetegner musikk. Han deler kategoriene inn i *akustiske lag*, *strukturelle lag*, *kinestetisk-motoriske (kroppslige) lag*, *spenningslag*, *emosjonelle lag* og *”åndelige” / eksistensielle lag* (Nielsen 1998: 136). Nielsen tenker seg en akse som går fra ytre lag til indre lag i musikken. Ytterst er det akustiske laget, og innerst er det ”åndelige”, eksistensielle laget (Nielsen 1991: 29). Han stiller spørsmål om hvordan det kan ha seg slik at en person som står utenfor musikken selv, kan oppleve musikkens meningslag. Nielsen mener det har sin forklaring i at *”...der eksisterer en grundlæggende, principiell korrespondens (d.v.s. forbindelse, overensstemmelse) mellem meningslag i musikken og oplevelses- eller bevidsthedslag hos*

mennesker.” (Nielsen 1998: 137). Sagt med andre ord er det snakk om en korrespondens mellom musikken som objekt og den subjektive opplevende lytter, for at personen skal oppfatte og oppleve musikkens meningslag. Det Nielsen definerer som *kinestetisk-motoriske (kroppslige) lag* i musikken, kan derfor sies å være avhengig av denne korrespondensen for at vi skal oppfatte at dette er et kjennetegn ved musikken. Det er velkjent at korrespondansen mellom lytteren og musikken i tilknytning til dette meningslaget, kan føre til kroppslig bevegelse. Det kan være alt fra å trå takten med foten, til å bevege hele kroppen i dans. Nielsen forklarer også nærmere hva han mener med det kinestetisk-motoriske laget i musikken:

Den tanke, at der er tette relationer mellom kroppslig eksistens og kinetiske aspekter i musik, har spillet en stor rolle både inden for musikvidenskapen og i så vel teoretisk som praktisk musikpædagogik. Også ud fra en hverdagserfarings-synsvinkel er det nærliggende at pege på det, bl.a. fordi nær forbindelse mellem musik og krop/kropsbevægelse er et fremherskende træk i mange ungdomskulturer og etniske musikkulturer. (Nielsen 1998: 156)

Vi så også i kapittel 2 at Nielsen påpekte hvorfor det har seg slik at bevegelse ofte inngår i musikkundervisningen. Der trakk han fram at musikken har nære relasjoner til det kroppslige og bevegelsesmessige både i kroppsfunksjonell og kroppsekspressiv forstand. Han påpekte at nesten all menneskelig aktivitet i sammenheng med musikken, setter kroppen i bevegelse. Musisering på et instrument forutsetter at musikeren handler og aktiviserer kroppen. En som lytter til musikk vil lett kunne bevegese av det han/hun hører, og musikken kan påvirke lytteren til kroppslig bevegelse eller dans (Nielsen 1998: 358). De kinestetisk-motoriske elementene i musikken kan være det bindeleddet Nielsen søker. Dette kan knytte musikken og bevegelsen sammen, slik at man kan argumentere for at ”musikk som bevegelsesfag” kan være en *musikkdiraktisk* konsepsjon uavhengig av didaktikkbegrepet. Jeg skal derfor forsøke å beskrive noen eksempler på hvordan bevegelse kan være en del av musikkynet på forskjellige måter, sett fra et fenomenologisk musikkyn, lytterens opplevelse av musikken og musikerens uttrykksbærende bevegelser.

4.2.1. Fenomenologisk musikkyn

Fenomenologien som filosofisk retning, ”...søker å beskrive og forstå verden slik den opplevelsesmessig trer frem for vår bevissthet.” (Benestad 1993: 399). Det fenomenologiske musikkynet handler om menneskets opplevelse av musikken, og hvordan musikkens indre, ikke-klanglige vesen, virker følelsesmessig og erkjennelsesmessig på oss (Benestad 1993: 399).

Fenomenologen forsøker ikke bare å beskrive opplevelser av *klanglige* fenomener, han beskriver først og fremst *ikke-klanglige* fenomener, dvs. vår bevissthet om fenomener som ikke kan gripes gjennom annet enn den menneskelige bevissthet, og som for så vidt ikke kan f.eks. 'måles og veies'. Uttrykt på en annen måte: det følelsesmessige og erkjennelsesmessige resultat av det klingende verk. Vi nevner her uttrykk som spenning, utløsning, bevegelse, tendens, driv, forventning, skuffelse, følelsesrespons, tilfredsstillelse o.l. (Benestad 1993: 399)

Noen av disse ordene som Benestad trekker fram her, som beskriver vår opplevelse av musikken, samsvarer også med de beskrivelsene av musikkopplevelser jeg henviste til i kapittel 1. Der trakk jeg fram Even Ruuds arbeider med dette. Hvis jeg sammenligner det fenomenologiske musikksynet med Frede V. Nielsens meningslag, vil det muligens være riktig å si at en kombinasjon av spenningslaget, det emosjonelle laget og det kinestetisk-motoriske laget kan tilsvare dette.

Benestad henviser til flere musikkfilosofer, teoretikere og estetikere som har sin oppfatning av musikkens spenning og bevegelse. Jeg ønsker å gi en kort presentasjon av noen av disse, for å vise eksempler på at bevegelse inngår i synet på musikk. Et sentralt begrep hos August Halm (1869-1929) er *kraft*. Denne kraften i musikken er en "...lovmessig bevegelsesenergi som hersker i toneverdenen." (Benestad 1993: 402). Han anså bevegelse for å være musikkens "liv", og den enkelte tone er å anse som et gjennomgangsstadium for bevegelsen. Denne bevegelsesenergien får mennesket del i ved lytting til musikk. Ernst Kurth (1886-1946) sitt syn har i likhet med Halm et fokus på bevegelse: "*Musikkens mening er i psykisk forstand en vilje til bevegelse, liksom den overhodet er det første uttrykk for alt liv og all livsvilje.*" (Benestad 1993: 402). Kurth mener at musikken er en naturkraft i oss mennesker. Carl Dahlhaus (1928-1989) mener at all musikk er *transitorisk*, dvs. i stadig bevegelse. Et interessant moment hos Dahlhaus er at i likhet med Emile Jaques-Dalcroze, fremhever han *rytmen* som det primære element i musikken i sammenheng med bevegelse. Han kommer til denne konklusjonen med utgangspunkt i at det kan være vanskelig å beskrive eller analysere bevegelser i musikken. Opplevelsen av bevegelse blir derimot tydelig hvis man ser på rytmen. Han mener at rytmen er det fundamentale for bevegelsesinntrykket, fordi rytmisk bevegelse er uavhengig av melodisk bevegelse. Det omvendte er ikke tilfelle (Benestad 1993: 406-408).

Ingmar Bengtsson (1988) har en lignende uttalelse som Dahlhaus når det gjelder *rytme*. Han betrakter levende utført rytme som en del av eller et aspekt ved bevegelse (Bengtsson 1988: 156). Bengtsson er også inne på hvordan bevegelse ofte blir sett på som en

del av musikken selv, slik som i et energetisk eller fenomenologisk musikkssyn. Han forsøker å beskrive hva som gjør at vi *opplever bevegelse i musikken*, og han uttrykker at disse fenomenologiske kvalitetene innebærer mer enn retning og hastighet. Musikkens virtuelle bevegelser omfatter også energi, dynamikk, skiftende spenningstilstander og det han kaller musikkens ”kroppslighet”.

Det känns som om musiken har sin egen kroppslighet, som på en gång har massa med både volym och täthet och som ingår i förlopp av ständigt skiftande spänningstillstånd. Det är *den*, som i sin rörelse känns lätt eller tung, flytande eller trög, och kräver att få ett förverkligandets gensvar i musikerns rörelsekänsla. Den bor i melodiers kurvaturer, och polyfonins stämflätningar, i ackordprogressionernas fortskridningar och formförloppets andhämtning. Den bor i sättet att göra musiken framåtriktad, att gestalta pauser och att skapa förväntan, obönhörlighet eller överraskningar. (Bengtsson 1988: 143)

Jeg har allerede poengtert kroppens rolle i tilknytning til musikken. Her snur Bengtsson på perspektivet ved å si at musikken har sin egen kroppslighet, fordi det oppleves som om musikken har sin egen form for volum og tetthet. Bengtsson knytter dette til musikkens ulike spenningstilstander, og han beskriver hvilke elementer i musikken som skaper denne spenningen. Her skal jeg ikke gå nærmere inn på spenningslaget i musikken, ettersom dette ikke er en musikkestetisk oppgave. I stedet for å gå dypere inn i musikkens ”kroppslighet”, vil jeg i fortsettelsen se på menneskets kroppslighet i møte med musikken.

4.2.2. Musikkopplevelsen i kroppen

Den nære tilknytningen kroppen har til musikkopplevelsen kommer til syne dersom man skal fortelle om en musikkopplevelse med ord. Det er et velkjent fenomen at ordene kommer til kort når vi forsøker å beskrive opplevelser eller følelser. Ingmar Bengtsson uttrykker at når man skal beskrive en klang, en stemning eller et uttrykk formidlet gjennom musikken, trekker man ofte inn andre erfaringsverdener man har gjennom andre sanser enn den auditive. Beskrivelser av musikken som *lys*, *mørk*, *myk*, *hard* og *sur* er eksempler på dette (Bengtsson 1988: 111-114). Even Ruud forklarer at i vår kultur brukes musikken ofte som metafor for våre forskjellige følelsesnyanser. Musikken brukes også til å beskrive, oversette og tydeliggjøre følelsene, som han kaller ”indre bevegelser” (Ruud 1997: 81). Even Ruud uttrykker at:

Det kan synes som enhver fortelling om musikkopplevelsen tar utgangspunkt i en språkløs erfaring av musikk, et ordløst møte mellom en sansende kropp og et klingende musikkobjekt. (Ruud 1997: 89)

Denne språkløse opplevelsen av musikken har her sin forankring i kroppen, og dermed gir det seg utslag i hvilke ord man bruker for å forklare og beskrive erfaringen. Som jeg nevnte i innledningen i kapittel 1, bruker man ofte kroppslige erfaringer for å beskrive musikalske opplevelser. Kroppsfilosofen Maurice Merleau-Ponty ville forklart dette ved at vårt "selv" ikke kan skille seg fra kroppen. I stedet for å tenke seg at man har en kropp, sier Merleau-Ponty at vi *er* kroppen vår. Kroppen er uatskillelig med oss i våre opplevelser og erfaringer, og slik er musikalsk opplevelse og erfaring knyttet til kroppen vår (Ruud 1997: 89). Merleau-Pontys tanker er en reaksjon på hvordan den tradisjonelle psykologien så på kroppen som et objekt utenfor "selvet". Dette førte til et dualistisk syn på mennesket, der sjel og kropp var delt. Merleau-Ponty ønsket å oppløse dette dualistiske synet, og forklarte hvordan relasjonene mellom kropp og psyke/sjel fungerer i et *dialektisk* forhold (Råheim 1991: 54).

Denne kroppslige forankrede musikalske opplevelsen gir seg ofte utslag i bevegelse eller dans. Ruud gjentar beskrivelser fra intervjuer der personenes opplevelse av musikken fører til en umiddelbar trang til å bevege kroppen. *"Personen så å si tvinges til bevegelse 'uten å tenke'. Det synes å være en basal 'livsfølelse' som trenger seg på, en kroppsfølelse som gir opplevelsen av 'å leve'."*, skriver Ruud (1997: 90).³

4.2.3. "Den uttrycksbärande rörelsen"

Det er ikke bare den "rene" lytter som opplever musikken i kroppen. Den utøvende musikeren har hele kroppen med i musiseringen. Bengtsson (1988) beskriver hvordan musikeren kan oppleve kroppen og instrumentet som en enhet: *"En kropp, för vilken instrumentet inte upplevs som något yttre tillhör att spela 'på' utan som en integrerad 'förlängd kroppsdel' att spela med."* (Bengtsson 1988: 139). Sang kan sees på som et eksempel på en rendyrking av denne integrasjonen mellom kroppslig aktivitet og musisering (Nielsen 1991: 31). Bengtsson forklarer at musikkutøveren både tenker, kjenner og gestalter (vise, fremstille) med kroppen når han/hun musiserer. I likhet med Emile Jaques-Dalcroze, bruker han "muskelmnet" som et begrep for erfaringer og opplevelser som setter seg som informasjon og kunnskap i kroppen (Bengtsson 1988: 114). Dette skjer kanskje ofte ubevisst, siden kunnskapen er uartikulert og såkalt taus kunnskap.

³ Jeg vil i denne sammenheng også vise til Even Ruuds og Hallgjerd Aksnes' (2005) forskning på dette området.

Musicerandet är handling, i en kreativ aktivitet, som är så konkret, att den – i överensstemmelse med vad åtskilliga fenomenologer framhållit – rentav kan sägas innebära att exekutören både tänker och handlar med kroppen. (Bengtsson 1988: 112)

Når en musiker skal tolke et musikkverk, forholder utøveren seg aldri bare til et notebilde. Musikeren har gjerne en forestilling om musikkverket, stykkets grunnkarakter, tempo og tonenes bevegelser (Bengtsson 1988: 145). På bakgrunn av dette påvirkes musikeren også av:

...intenderade, imaginära eller högst realistiska kroppsmotoriska impulser, som emanerar från kompositionen. I syfte att uppfylla dess krav i sådana hänseenden måste musikern eftersträva att bringa sig själv i samklang med tonsättarens tonspråk. Det handlar på en gång om ett igenkännande och om ett viktigt motorisk-kinetiskt resonansfenomen. Helhetsvisionen av verket, som befinner sig inom personstilens trollcirkel, ska leda till en adekvat ”totalinställning” från exekutörens sida. (Bengtsson 1988: 146)

Både Nielsen og Ruud påpeker automatiske kroppslige reaksjoner ved lytting til musikk. Bengtsson forklarer hvordan musikeren aktivt går inn for at han/hun skal bli beveget av musikken. Det kreves av musikeren at han/hun kommer i ”samklang” med tonespråket i musikkstykket og dets motorisk-kinestetiske impulser. Bengtsson stiller derfor spørsmålet om det eksisterer et relasjonssystem, et *proxemics*, mellom bevegelse og musikk, som burde vært viet større oppmerksomhet både blant forskere og pedagoger (Bengtsson 1988: 119). Han utdyper dette nærmere ved å fremheve at bevegelser og gester inngår i musikerenes interpretasjon og formidling av musikken. Disse bevegelsene kaller han ”de uttrykksbærende rörelsene” (Bengtsson 1988). Bevegelser er en del av musiseringen både i kroppsfunksjonell og kroppsekspressiv forstand, slik Nielsen som sagt var inne på. Bengtsson er opptatt av de ekspressive bevegelsene, som er uttrykksbærende i forhold til musikken som fremføres. Ulike uttrykk i musikken kan frembringe forskjellige uttrykksbærende bevegelser. Bengtsson understreker at *uttrykksbærende* ikke er det samme som *uttrykksfullt*. Uttrykksfullt spill blir som oftest forbundet med at musikeren vekker følelser hos lytteren, eller setter han/henne i en stemning. De uttrykksbærende bevegelsene er i stedet en nødvendig del av utøverens musikalske uttrykk. Man kan kanskje si at de er uatskillelige fra musiseringen, fordi kroppens bevegelser og det musikalske uttrykket i musikken påvirker hverandre. Uttrykksbærende bevegelser kommer også tydelig til syne i dirigentens formidling av et musikalsk uttrykk (Nielsen 1991: 31).

4.3. Musikk som bevegelse tilknyttet musikkundervisningen

Jeg har nå trukket fram noen eksempler der synet på musikken omfatter et aspekt av bevegelse. Hensikten med dette har vært å vise at å innlemme bevegelse i tilknytning til musikken er et kjent fenomen. I forlengelsen av dette mener jeg at Frede V. Nielsen konstruerer et kunstig skille mellom musikk og bevegelse i drøftingen av ”musikk som bevegelsesfag”. I den didaktiske drøftingen setter han visse betingelser for at ”musikk som bevegelsesfag” kan omtales som en musikkdidaktisk konsepsjon. Samtidig mener han at kinestetisk-motoriske og kroppslige elementer er en del av musikken selv. Når jeg her trekker fram den tette forbindelsen mellom musikk og bevegelse i ulike sammenhenger, er jeg klar over at Frede V. Nielsens fokus er pedagogiske virksomheter. Mitt poeng er at uavhengig av den pedagogiske virksomheten eksisterer musikk og bevegelse så tett knyttet til hverandre, at det kan være unaturlig i utgangspunktet å skille dem fra hverandre. Nielsen er antageligvis ikke uenig i dette, ettersom han trekker fram *kroppslig, bevegelsesmessig og gestisk eksistens* når han omtaler det kinestetisk-motoriske meningslaget i musikken (Nielsen 1998: 138). Allikevel poengterer han ikke dette i drøftingen rundt konsepsjonen. Som en mulig konsekvens av at bevegelsen eksisterer som et av meningslagene i musikken selv, kunne man tenke seg at all undervisning i musikk innebærer en forståelse av musikk som bevegelsesfag. Dette ville være en enkel løsning, men det resulterer i at konsepsjonen får liten substans og tyngde.

Frede V. Nielsen er imidlertid i denne sammenheng opptatt av å trekke fram pedagogiske virksomheter, som innehar et *bevisst* syn på at bevegelse er en del av musikken. Han mener at forutsetningen for at ”musikk som bevegelsesfag” kan kalles en fagdidaktisk konsepsjon, er ”...*en didaktik, der bygger på en anskuelse af musik som bevægelse.*” (Nielsen 1998: 365). Pedagogens musikksyn påvirker som sagt musikkundervisningen. Men dersom musikkpedagogen ikke har reflektert rundt dette, virker det meningsløst å føre en didaktisk diskusjon om hvorvidt faget fremstilles som et bevegelsesfag eller ikke. Dette gjelder også selv om bevegelse inngår som en del av musikken. **Konsepsjonens fundament hviler derfor på et musikksyn som omfatter bevegelse, der dette får konsekvenser for den praktiske undervisningen.** Det betyr med andre ord at dersom dette ikke er bevisst eksplisitt hos pedagogen, vil heller ikke konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag” eksistere.

4.4. Dalcroze-metoden sett i lys av ”musikk som bevegelsesfag”

I kapittel 3 forsøkte jeg å beskrive Emile Jaques-Dalcroze sin metode for musikkundervisning. Som jeg nevnte i innledningen brukes Dalcroze-metoden i ulike sammenhenger innenfor musikkpedagogisk virksomhet, både i tilknytning til kor, sang, instrumentalundervisning, musikkbarnehage og musikkfaget i skolen. Jeg skal videre prøve å redegjøre for og drøfte om det er mulig å konstantere at konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag” eksisterer i Dalcroze-metoden. Fortsettelsen bygger på resonnementer og konklusjoner som hittil er gjort.

4.4.1. Dalcroze-metodens musikkssyn

Når jeg skal undersøke om Emile Jaques-Dalcroze sin musikkmetode ser på musikkfaget som et bevegelsesfag, begynner jeg med å se på hva slags musikkssyn metoden bygger på.

Musik består av ljud och rörelse. Ljud är sekundärt en typ av rörelse. Rytme är också en typ av rörelse, dock av primär art. Följaktligen bör musikstudierna påbörjas med erfarenheter av fysisk rörelse. (Jaques-Dalcroze 1997: 75)

Jaques-Dalcroze sitt musikkssyn bygger på en oppfattning av at musikk består av *lyd og bevegelse*, og samtidig mente han at *lyd er bevegelse*. Rytme eksisterer som en del av lyden og bevegelsen, og han uttrykte også at *rytme er bevegelse*. Dette er ikke ulikt det fenomenologiske musikkssynet. Som jeg nevnte var også Dahlhaus og Bengtsson opptatt av sammenhengen mellom *bevegelse og rytme*. Jaques-Dalcroze betegnet rytme og klang som musikkens primære elementer, og han mente at det er bevegelse og rytme som gir liv til tonene og gjør musikken uttrykksfull (Jaques-Dalcroze 1997: 83-84). Men for Emile Jaques-Dalcroze innebærer *rytme* mer enn et musikalsk element. Jaques-Dalcroze så rytme og bevegelse i et større perspektiv. Rytmen er ikke bare i musikken, men den ligger til grunn for livets, vitenskapens og kunstens alle manifestasjoner (Jaques-Dalcroze 1997: 138). Jeg tolker det slik at det viser til en utvidet forståelse av begrepet, der rytme betegner alt som kan knyttes til bevegelse i livet. Han fremhevet flere ganger at rytme og bevegelse er de elementene i musikken som berører oss kraftigst, og som er sammenbundet med livet generelt. Derfor mente han at rytme og bevegelse må utgjøre en sentral del i musikkopplæringen. Det er ikke tilstrekkelig å øve opp gehøret, dersom barnet virkelig skal oppleve musikken og lære å elske den (Jaques-Dalcroze 1997: 94).

Den musikaliska rytmens gåva sorterar inte endast under tankeförmågan. Den är kroppslig till sitt väsen. (Jaques-Dalcroze 1997: 47)

Det er ikke vanskelig å forstå ut fra dette hvorfor rytme er sentralt i metoden, og hvorfor metoden i begynnelsen ble kalt rytmisk gymnastikk eller Rytmiikk. Samtidig er dette et tydelig eksempel på hvordan bevegelse blir definert som en sentral og betydningsfull bestanddel i musikken, som fører til at fysisk bevegelse utgjør en stor del av Dalcroze-metoden. I kapittel 3 beskrev jeg hvordan Jaques-Dalcroze forklarte forbindelsen mellom *rytme, menneske og bevegelse*. Han mente at rytmen eksisterer fra begynnelsen av i mennesket (pust, hjerteslag og gangen), og i rytmen ligger den naturlige koblingen mellom kroppslig og musikalsk bevegelse (Jaques-Dalcroze 1997: 69).

4.4.2. Musikk og bevegelse som en enhet

Dalcroze-metoden har dermed et syn på musikk *som* bevegelse. I *plastikken* kommer det fram hvordan Emile Jaques-Dalcroze hadde en forståelse av at musikken og bevegelsen var nært forbundet med hverandre. Gjennom plastikken oppnår man nærmest en sammensmeltning av disse uttrykksformene, der musikkens og kroppens uttrykk blir to sider av samme sak. Jaques-Dalcroze ønsker å knytte mennesket og musikken sammen, med hensikt å utvikle musikalsk følsomhet, ekspressiv musisering og evne til estetisk opplevelse. For å oppnå dette ser Jaques-Dalcroze nødvendigheten av å engasjere hele mennesket – hele kroppen – i bevegelse. Han mente at musikkens rytmiske elementer er opprinnelig hentet fra menneskekroppens rytmer, og kroppen er musikerens primære og fornemste instrument. Ved at man skal uttrykke musikken i kroppslig bevegelse, blir den fysiske utfoldelsen et speilbilde av musikken.

Kroppsfrasen blir då av exakt samma slag som den musikaliska och följer samma form som den och blir ett med musikfrasen, trots att kroppsfrasen har sina egna tekniska uttrycksmedel. (Jaques-Dalcroze 1997: 215)

Som jeg var inne på i kapittel 3, fungerer kroppen her som et instrument som synliggjør musikken i kroppslig utfoldelse. Musikken overføres til kroppen, og eleven aktiviserer hele kroppen i læringen om musikken.

När vi försöker uttrycka kroppsligen den upplevelse som musiken väcker, känner vi hur den genomsyrar vår organism, blir mer personlig och levande i och med att den får vårt innersta att vibrera. Genom att på så sätt med sin kropp identifiera sig med musikens dynamiska och rytmiska lagar, blir eleven bättre musiker och skulle direkt och spontant kunna tolka tonsättarens intentioner, vilket uttrycksmedel han än väljer. (Jaques-Dalcroze 1997: 216)

I kapittel 3 beskrev jeg hvordan Dalcroze-metoden hadde som utgangspunkt å utvikle gehør, lytteevne, en forståelse av musikken som kunst og oppleve musikkens ekspressivitet. Jaques-

Dalcroze hadde derfor klare hensikter med å bruke bevegelse i læringen om musikk. Han mente at denne fysiske erfaringen ville føre til at opplevelsen og forståelsen av musikken ble sterkere og mer personlig. I forlengelsen av dette ville det føre til at man ble en bedre musiker. På bakgrunn av dette kan man si at både musikksynet og undervisningen i Dalcroze-metoden begge er fundamentert på bevegelse.

4.4.3. Musikksynet får pedagogiske konsekvenser

Emile Jaques-Dalcroze definerer musikk som lyd og bevegelse i boka *Rytm, musik och utbildning* (1997). I en annen bok har han imidlertid en uttalelse om at musikken består av *tre* elementer: *lyd, rytme og dynamikk*. De to siste elementene er avhengig av og tilknyttet bevegelse, og derfor mente Jaques-Dalcroze at de finner sitt motstykke i *muskulær bevegelse*. Han påsto også at graden av musikalsk følsomhet er avhengig av intensiteten i vår fysiske sansefølelse (Jaques-Dalcroze 1920: III). Med andre ord vil oppøving av den fysiske sansefølelsen føre til en økt musikalsk følsomhet. Det betyr at musikksynet som ligger til grunn for Dalcroze-metoden, resulterer i at fysisk bevegelse blir helt essensielt i hvordan man skal lære om musikk. Med andre ord er kroppslig bevegelse den nærmeste og tydeligste måten å få kjennskap til musikken på. Her ser vi et eksempel på det Frede V. Nielsen mener med at musikkdidaktisk refleksjon impliserer et musikksyn. Emile Jaques-Dalcroze sitt syn på musikken får pedagogiske konsekvenser i Dalcroze-metoden.

Som jeg tidligere skrev mener Frede V. Nielsen at konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag” er avhengig av en didaktikk som bygger på en anskuelse av musikk som bevegelse. Hvis bevegelse brukes som en metode for å oppnå musikkfaglige mål, blir bevegelse en arbeidsform. Dersom didaktikken omfatter metodikken, kan ikke dette brukes som et argument mot konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag”. Med et vidt eller utvidet didaktikkbegrep til grunn, vil dette bety at all musikkundervisning med bevegelse kan innebære denne konsepsjonen. Motforestillingen mot å velge denne konklusjonen på drøftingen av ”musikk som bevegelsesfag”, er at argumentasjonen for bruk av bevegelse i forbindelse med musikkens vesen eller identitet blir borte. Begrunnelsen for å bruke bevegelse i musikkundervisningen vil da ikke knyttes til musikkens selv, og det gjør at argumentasjonen for å bruke bevegelse mangler en dimensjon. Flere musikkforskere har uttalt seg om bevegelse i musikken, men et musikksyn får ikke automatisk innvirkning på didaktikken. Konsepsjonens identitet blir også uklar, hvis man skal kalle all musikkundervisning for et bevegelsesfag, på grunnlag av at bevegelse er en del av musikken

selv. Begge disse aspektene gjør konsepsjonen lite konkret, og fører til at den blir vag. En diffus forklaring av konsepsjonen gjør at den taper sin betydning. Som en mulig løsning mener jeg det kunne være aktuelt å kombinere disse to aspektene. Selv om man kanskje skal være forsiktig med å komme med normative påstander i en masteroppgave, mener jeg at musikkfaget bør i hovedsak konsentrere seg om musikkfaglige målsettinger. Det betyr at bruk av bevegelse i musikkundervisningen blir en metode eller framgangsmåte for å oppnå dette. Allikevel mener jeg at konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag” kan ha et musikkdidaktisk fundament. Bruken av bevegelse må således begrunnes i musikken selv. Begrunnelsen ligger i sammenhengen mellom musikkens virtuelle bevegelser, og hvordan musikkens bevegelser påvirker oss til kroppslig bevegelse. Man vil dermed unngå problematikken angående snevert eller vidt didaktikkbegrep.

Emile Jaques-Dalcroze sin metode for musikkundervisning forener kroppslig bevegelse og musikk. Bevegelse knyttes både til musikken og kroppen. Denne foreningen av musikken og bevegelsen får innvirkning på målene og innholdet for undervisningen. Formålet med undervisningen ligger i musikken selv, ved at siktemålet er å lære om musikken. Siden musikksynet består av bevegelse, inngår også bevegelse indirekte i formålet for undervisningen. Målformuleringene og innholdet for Dalcroze-metoden peker derfor tilbake på både musikken og bevegelsen. På denne måten har Dalcroze-metoden en fagdidaktisk forankring til musikken og musikkfaget. Konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag” eksisterer derfor i Emile Jaques-Dalcroze sin metode for musikkundervisning, med en musikkdidaktisk begrunnelse.

4.5. Avslutning

Frede V. Nielsens drøfting av ”musikk som bevegelsesfag” har vært til stor inspirasjon for meg ved arbeidet med denne masteroppgaven. I dette kapittelet har jeg forsøkt å følge hans tankegang, og jeg har samtidig prøvd å sette hans uttalelser i en kontekst. Jeg er enig i resonnementet hans om at synet på musikk som bevegelse må være tydelig fra pedagogens side, for at ”musikk som bevegelsesfag” skal kunne kalles en musikkdidaktisk konsepsjon. Ellers virker konsepsjonen flytende og ureflektert. Samtidig virker det som om han omtaler konsepsjonen som om den egentlig ikke finnes:

Muligvis kan der utvikles en fagdidaktisk konsepsjon – og muligvis praktiserer noen allerede mer eller mindre en sådan – som bygger på fellesbegreber i musik og kropsbevægelse.
(Nielsen 1998: 365)

Til tross for at han uttrykker sin skepsis til at noen praktiserer denne konsepsjonen, har han valgt å presentere den. Han definerer konsepsjonen som en mulig tilføyelse på linje med *musikk som spillefag* og *musikk som mediefag*. Det som allikevel skiller presentasjonen av ”musikk som bevegelsesfag” fra de to andre, er at omtrent hele drøftingen argumenterer *mot* konsepsjonen. Dalcroze-metoden innebærer et musikksyn, målsettinger, innhold og metoder for musikkundervisning som har eksistert i 100 år. Jeg mener at jeg gjennom min fremstilling av Dalcroze-metoden har vist at denne metoden kan være et eksempel på ”musikk som bevegelsesfag”, der konsepsjonen har en fagdidaktisk tilknytning til musikkfaget.

Etter min mening er konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag” viet for liten plass innenfor musikkdidaktisk forskning og litteratur. Teorien om musikkfagets ulike fagsyn, konsepsjoner og posisjoner omfatter derfor ikke alle sidene ved den pedagogiske praksisen i tilstrekkelig grad. Frede V. Nielsen har bidratt til å tydeliggjøre bevegelsens rolle i musikkundervisningen, ved å presentere ”musikk som bevegelsesfag” som en mulig musikkdidaktisk konsepsjon. I forlengelsen av dette har jeg vist at konsepsjonen eksisterer i Dalcroze-metoden. Ved å gjøre dette har jeg naturligvis sett Dalcroze-metoden i et bestemt lys. Hvis jeg trekker inn andre forfattere som sier noe om denne musikkpedagogiske metoden, kan man derimot se den fra en annen synsvinkel. Anitha Eriksson omtaler Dalcroze-metoden som en helhetspedagogikk (Eriksson 2002: 7). Det ligger i dette at undervisningen har både musikkfaglige, bevegelsesmessige og personlige målsettinger. Italo Bertolotto uttrykker noe lignende. Han mener at Dalcroze-metodens overgripende mål er å utvikle kunnskap om musikk, kunnskap om seg selv og kunnskap om verden utenfor (Bertolotto 1984: 175). Hans definisjon på Dalcroze-metoden er derfor at den er en universell musikkoppdragelse. Allikevel understreker han at det mest sentrale for metoden er dens vektlegging av musikken, ”...eftersom den intima, fysiske kontakt med musiken, som den bygger på, föregår dem alla.” (Bertolotto 1984: 183). Selv om Jaques-Dalcroze hadde til hensikt å utvikle både musikalske, menneskelige og kunstneriske egenskaper, underbygger utsagnet til Bertolotto min oppfatning om at Dalcroze-metoden primært knytter seg til musikkfaglige målsettinger. En annen Dalcroze-pedagog som også uttrykker dette er Dominique Porte. I tillegg uttaler hun at metoden forsøker å forene den kroppslige bevegelsen med bevegelse i musikken. Den fysiske bevegelsen blir en kroppsliggjøring av musikken (Porte u.å.: 1). Dette samsvarer også med min oppfatning, og det støtter min tanke om at Dalcroze-metoden kan inneha en didaktisk konsepsjon som ser musikken som et bevegelsesfag.

Man kan jo spørre seg om hvor viktig det er å vise om Dalcroze-metoden tilhører en bestemt konsepsjon. Dette er i grunnen heller ikke hensikten. Man kan gå i fella ved å lete etter bevis for det en tror på, og man vil alltid finne svar. Det kan bli en selvoppfylgende profeti. Nielsen fremhever også i beskrivelsen av de ulike didaktiske posisjonene og konsepsjonene at de i praksis sjelden er rendyrket. Som oftest vil det være en blanding av ulike tendenser (Nielsen 1998: 15). Derfor er det antageligvis ikke riktig å se Dalcroze-metoden bare ut i fra et syn knyttet til bevegelse. Som vi har sett har metoden andre sider også. Min hensikt med å sette Dalcroze-metoden i forbindelse med konsepsjonen "musikk som bevegelsesfag", springer derimot ut fra et ønske om å fremstille Dalcroze-metoden på en måte som er riktig og rettferdig for metoden selv. Argumenteringen *for* å knytte Dalcroze-metoden til konsepsjonen "musikk som bevegelsesfag", er at bevegelse er et overordnet prinsipp i metoden slik jeg ser det. Bevegelse inngår i musikksynet, og i alle undervisningsemnene som metoden består av. I tillegg har metoden et undervisningsprinsipp som sier at all ny kunnskap skal læres gjennom erfaring. I Dalcroze-metoden er erfaringen knyttet til bevegelse. Selv om jeg mener at "musikk som bevegelsesfag" er den rådende konsepsjonen i Emile Jaques-Dalcroze sin metode for musikkundervisning, finner man som nevnt momenter som kan knytte metoden til andre fagsyn. Tidligere i oppgaven har jeg nevnt noen av dem. Man kan jo spørre seg hvilken betydning det har om Dalcroze-metoden har et syn på musikkfaget som et bevegelsesfag, et estetisk fag, et kunnskapsfag eller et musisk fag. Uavhengig av dette har jeg ønsket å sette fokus på musikkfagets forbindelse til bevegelse, og knytte dette til teorien om ulike syn på undervisningsfaget musikk.

En annen motivasjonsfaktor for å sette søkelys på Emile Jaques-Dalcroze, har vært at Dalcroze-metoden har vært nærmest fraværende i norsk musikkpedagogikk. Av egen erfaring kan jeg si at i min musikkpedagogiske utdanning lærte jeg mye om Carl Orff og Zoltán Kodály, men Emile Jaques-Dalcroze ble omtrent ikke nevnt. En del av undervisningsprinsippene kjenner vi allikevel igjen, fordi de har spredd seg videre blant annet via Orff og Kodály (Hanken og Johansen 1998: 102). Dalcroze-metoden har altså fått lite fokus her i landet, til tross for at han omtales i lærebøker som *"En av de personligheter som i begynnelsen av vårt århundre kom til å utvide det musikkpedagogiske arbeidsområdet."* (Vea og Leren 1972: 39). I forordet skrev jeg at jeg har lurt på hvorfor Dalcroze-metoden er nærmest fraværende i Norge, og sannsynligvis skyldes dette tilfeldigheter. Andre forklaringer kan være at pedagoger kan oppleve det vanskelig å bruke metoden i musikkundervisningen. Ved at bevegelse utgjør en så sentral del i metoden, kan det hende at flere lærere vegrer seg

for å ta Dalcroze-metoden i bruk. Pianoimprovisasjon kan også oppleves som et hinder. Senere har det imidlertid blitt vanligere å benytte andre instrumenter også, men uansett kreves det av pedagogen at han/hun kan improvisere på dette instrumentet. I solfége-undervisningen må læreren også synge. Ved å legge alle disse ferdighetene til grunn for å kunne undervise i Dalcroze-metoden, har kanskje dette vært årsaker til å "skremme bort" pedagoger fra å ta i bruk metoden. Dette jeg har nevnt her er allikevel "småtterier" med tanke på hvilke krav Emile Jaques-Dalcroze satte til musikkpedagogene. Han uttalte at *"En sann pedagog bör vara på samma gång psykolog, fysiolog och konstnär."* (Jaques-Dalcroze 1997: 146).

Det er åpenbart at Dalcroze-metoden har stor relevans for instrumentalopplæringen, og selvsagt i forhold til allmennopplæring i musikk. I tillegg til dette mener jeg at den har stor aktualitet i forbindelse med spesifikke fag i musikkutdanningen. Dette er et annet argument for å vie metoden større oppmerksomhet. Jeg har også gjort meg noen tanker om hvordan Dalcroze-metoden kan være berikende for hørelærefaget. I noen tilfeller synes jeg hørelærefaget kan miste sin tilknytning til musisering, opplevelse og forståelse av musikken. Min erfaring er at dette faget kan bli for mye fokusert på opplæring av egne spesifikke "hørelære-ferdigheter", slik at forbindelsen mellom hørelære og musisering kan bli utydelig eller lite vektlagt. Slik jeg viste i kapittel 3 var utgangspunktet for utviklingen av Dalcroze-metoden å utvikle gehøret hos studentene. I forlengelsen av dette så han nødvendigheten av å aktivisere hele kroppen i bevegelse. Jeg tror at gjennom å engasjere hele kroppen i aktiv lytting, vil opplevelsen av musikken bli mer personlig og direkte. Ved å koble lytting til fysisk erfaring, vil det føre til en bedre forståelse av musikken, som igjen har overføringsverdi til musiseringen.

Musikkdiraktikken bygger på fagområdene musikk og didaktikk. Det betyr at den må være i kontinuerlig bevegelse mellom disse to feltene. Musikkens identitet og mulige meningslag tilhører musikkens basisfag. Undervisningsfaget springer ut av basisfaget, og derfor må undervisningsfaget stadig vende tilbake til musikkens indre. Det som pedagogen fokuserer på ved musikkens indre kjennetegn eller vesen, får konsekvenser for undervisningen. Konsepsjonen "musikk som bevegelsesfag" har som fundament at pedagogen har et musikksyn som omfatter bevegelse, der dette får konsekvenser for den praktiske undervisningen. Ved dette får konsepsjonen en musikkdiraktisk identitet. Frede V. Nielsen understreker at "musikk som bevegelsesfag" må bygge på fellesbegreper innen musikk og bevegelse. Uten en felles forståelsesramme for bevegelse og musikk har konsepsjonen liten tyngde. Bevegelse inngår i musikken, ved at musikken selv synes å ha motorisk-kinestetiske

elementer. Disse impulsene i musikken påvirker musikerens spill, og menneskets behov for bevegelse ved lytting til eller opplevelse av musikk. Bruk av bevegelse i undervisningen styrkes også ved å se på menneskets behov for å aktivisere seg selv ved utvikling av ny kunnskap. Forståelse oppnås gjennom aktiv erfaring. Jeg tror derfor at ved læring om musikk, vil bevegelse være aktuelt og ha betydning i flere henseender. Mange har også uttalt seg om språkets begrensninger i forhold til musikken. I undervisningen skal læreren formidle kunnskapen videre til eleven. Denne formidlingen foregår ofte verbalt, hvis det ikke dreier seg om å lære fingerstilling, håndstilling eller holdning i forbindelse med spill på et instrument. Den verbale forklaringen vil aldri kunne erstatte musikkens uttrykksform. For at eleven skal komme til en forståelse av musikken, må han/hun oppleve den selv. Jeg tror at nettopp bevegelse kan gi eleven innsikt i musikkens egenart som kunstform, ved at eleven får erfare og oppleve musikken med hele kroppen.

Som en aktuell kommentar til konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag”, kan det være interessant å vise til den nye læreplanen for grunnskolen som skal settes i gang høsten 2006 – også kalt *Kunnskapsløftet*. I planen for musikk blir faget delt opp i *Musisere*, *Komponere* og *Lytte* (Kunnskapsløftet 2006: 100). Sammenlignet med forrige læreplan, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L-97), var dansen også en av aktivitetsformene som faget skulle bestå av (L-97: 238). I *Kunnskapsløftet* er ikke dansen lenger et hovedområde i musikkfaget. I stedet inngår dansen i målformuleringene for musiseringen. Den umiddelbare reaksjonen mot dette er at dansen nok en gang blir usynliggjort i skolens fagkrets. På den annen side er det verd å merke seg at dansen faktisk blir satt i forbindelse med musiseringen. Argumentasjonen for å beholde dansen eller bevegelsen i musikkfaget kan med dette bli sterkere, fordi bevegelsen får en verdi i forbindelse med å uttrykke seg musikalsk. Allikevel må jeg understreke at læreplanen ikke har noen tydelig eller utdypet forklaring på bevegelsens betydning for musikken. Den formidler at elevene skal lære seg ulike danser, lage danser selv og uttrykke seg musikalsk gjennom dansen (Kunnskapsløftet 2006: 100-104). Uavhengig av hvor eksplisitt læreplanens forklaring er vedrørende dansens rolle i forhold til musikken, kan man tolke det slik at musikkfaget får et snev av å være et bevegelsesfag. Med andre ord tydeliggjøres forbindelsen mellom musikk og bevegelse, ved at læreplanen formidler et syn på *dansen som musisering*. Dette minner om Emile Jaques-Dalcroze sin oppfatning av bevegelsens rolle i forhold til læring om musikk. Derfor kan man kanskje si at den nye læreplanen, *Kunnskapsløftet*, peker i retning av å gi den musikkdidaktiske konsepsjonen ”musikk som bevegelsesfag” en ny aktualitet og en styrket

betydning. Vel og merke vil dette bare være tilfelle dersom vi fortsetter å se bevegelsens forbindelse til musikken i den pedagogiske virkeligheten.

KILDELISTE

- Benestad, Finn (1976): *Musikk og tanke. Hovedretninger i musikkestetikkens historie fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Aschehoug.
- Bengtsson, Ingmar (1988): "Musikanalys och den uttrycksbärande rörelsen". I: *Musik – oplevelse, analyse og formidling*. Frede V. Nielsen og Orla Vinther (red.). Egtved: Egtved Edition.
- Bertolotto, Italo (1984): *Jaques-Dalcroze-metoden*. Stockholms Universitet: Musikkvetenskapliga institutionen.
- Bjørkvold, Jon-Roar (1996): *Det Musiske Menneske. Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Oslo: Freidig Forlag.
- Bjørndal, Bjarne og Sigmund Lieberg (1978): *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Blomberg, Wenche (2000): *Vade me cum. Liten kokebok for kildehenvisnings- og litteraturlisteskrivere*. Universitetet i Oslo: Studie- og forskningsadministrativ avdeling, Seksjon for læringsmiljø og studiekvalitet.
- Bremberg, Brita (1998): "Renässans för solmisationen?" I: *Kunskap, konsroller och solmisation. Tre artikler om musikutbildning*. Tore West (red.). Stockholm: KMH Förlaget.
- Bülöw, Gerda von (1972): *Hvad er rytmik? En introduktion i rytmisk-musikalsk oppdragelse*. København: Wilhelm Hansen Musikforlag.
- Cappelens musikkleksikon*: "Jaques-Dalcroze" Bind 3. Oslo: J. W. Cappelens Forlag, 1979.
- Choksy, Lios, Robert M. Abramson, Avon E. Gillespie og David Woods (1986): *Teaching music in the twentieth century*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Comenius, Johan Amos (1999): *Didactica Magna. Stora undervisningsläran*. (Oversettelse og innledning av Tomas Kroksmark). Lund: Studentlitteratur [Utkom første gang i 1657 på latin].
- Christophersen, Catharina (2005): "Kroppen i musikkpedagogikken". I: *Flerstemmige innspill 2004-2005. En artikkelsamling*. Bjørge J. Bjøntegaard, Ingrid Maria Hanken og Elef Nesheim (red.). Oslo: NMH-publikasjoner, Unipub.
- Dahlgren, Lars Owe (1990): "Undervisningen och det meningsfulla lärandet". I: *Skapande vetande*. Linköping: Universitetet i Linköping, Lärarutbildningen. (Rapport nr. 16).
- Dale, Monica (1998): *The Dalcroze method*.

- URL: <http://www.musicstaff.com/lounge/article15.asp> [Lesedato: 12.09.2003].
- Dyndahl, Petter (2002): *Musikk/Teknologi/Didaktikk. Om digitalisert musikkundervisning, dens diskursivitet og (selv)ironi*. Avhandling til graden doctor artium, Det historisk-filosofisk fakultet. Unipub: Universitetet i Oslo.
- Dyndahl, Petter (2004): "Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet". I: *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Geir Johansen, Signe Kalsnes og Øivind Varkøy (red.). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Eriksson, Anitha (2002): *Dalcroze-metoden. Presentasjon av Emile Jaques-Dalcroze-Musikk-metode*. Høgskolen i Finnmark: Avdeling for Pedagogiske og Humanistiske Fag.
- Fangen, Katrine (2004): *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Førland, Tor Egil (1996): *Drøft. Lærebok i oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1998): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanken, Ingrid Maria og Geir Johansen (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hiim, Hilde og Else Hippe (1998): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holme, Idar Magne og Bernt Krohn Solvang (1996): *Metodevalg og metodebruk*. Otta: Tano.
- Hopmann, Stefan og Bjørg B. Gundem (1998): "Didaktik Meets Curriculum: Towards a New Agenda". I: *Didaktik and/or Curriculum. An international Dialogue*. Bjørg B. Gundem og Stefan Hopmann (red.). New York: Peter Lang Publishing.
- Imsen, Gunn (1999): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Otta: Tano Aschehoug.
- Jaques-Dalcroze, Emile (1920): *Rhythmic movement*. Vol. 1. London: Novello & Co.
- Jaques-Dalcroze, Emile (1997): *Rytm, musik och utbildning*. (Oversatt av Italo Bertolotto, Malou Höjer og Martin Tegen) Stockholm: KMH Förlaget [Utkom første gang i 1920 på fransk].
- Jørgensen, Harald (1993): *Hovedoppgaven – skikk og bruk i oppgavearbeidet*. Oslo: Novus Forlag.
- Kjeldstadli, Knut (1992): *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. URL: <http://www.odin.no/filarkiv/254450/Laereplaner06.pdf> [Lesedato: 21.01.2006].

- Kvale, Steinar (2002): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Det kongelige kirke-, utdannings- og Forskningsdepartementet, 1996. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Musikalsk gestikk: Musikal-Gestures-prosjektet*. (2004): URL:
<http://www.hf.uio.no/imv/forskning/forskningsprosjekter/musicalgestures/norsk.html>
 [Lesedato 25.11.2005].
- Myhre, Reidar (2001): *Didaktisk basiskunnskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nielsen, Frede V. (1991): "Ikke-verbale uttrykk for musikkopplevelse – med særligt henblik på oplevet musikalsk "spænding" over tid" I: *Att tala utan ord. Människans icke-verbala uttrycksformer. Föredrag vid symposium i Vitterhetsakademien 25.-26. oktober 1989*. Göran Hermerén (red.). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Nielsen, Frede V. (1998): *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Porte, Dominique (u.å.): *Towards a better understanding of the Jaques-Dalcroze method*. Genève: Brosjyre fra Jaques-Dalcroze-Instituttet i Genève.
- Ruud, Even (1995): "Kvalitativ metode i musikkpedagogisk forskning". I: *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Harald Jørgensen og Ingrid Maria Hanken (red.). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Ruud, Even (2002): *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, Even og Hallgjerd Aksnes (2005): *Body-Based Schemata in the BMGIM Experience*. Universitetet i Oslo: Institutt for musikkvitenskap.
- Råheim, Målfrid (1991): *Kroppsbilde. En fenomenologisk begrepsanalyse*. Universitetet i Bergen: Hovedoppgave ved Institutt for Sykepleievitenskap.
- Sundberg, Ove Kr. (2000): *Musikktenkningens historie. Antikken*. Oslo: Solum Forlag.
- Sundin, Bertil (1995): *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Varkøy, Øivind (2003): *Musikk – strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Vea, Ketil og Odd Leren (1972): *Musikkpedagogisk grunnbok*. Oslo: Norsk Musikkforlag.

Muntlige kilder ved Kungliga Musikhögskolan i Stockholm (KMH)

Informant ved intervjuet: Susanne Jaresand.

Andre muntlige kilder: Ulla Hellqvist, Barbro Palm og Ing-Marie Lindberg-Thörnberg.

Materiale fra KMH

Jaques-Dalcroze, Emile (1906): *Rhythmische Gymnastik, erster band*. Paris-Neuchatel-Leipzig: Verlag von Sandoz, Jobin & Cie.

Jaques-Dalcroze, Emile (1906): *Les gammes et les tonalités, le phrasé et les nuances*. Vol. 1. Paris-Neuchatel-Leipzig: Sandoz, Jobin & Cie.

Jaques-Dalcroze, Emile (1907): *Les gammes et les tonalités, le phrasé et les nuances*. Vol. 2. Paris- Neuchatel-Leipzig: Sandoz, Jobin & Cie.

Jaques-Dalcroze, Emile (1909): *Les gammes et les tonalités, le phrasé et les nuances*. Vol. 3. Paris-Neuchatel-Leipzig: Sandoz, Jobin & Cie.

Jaques-Dalcroze, Emile (1916): *Exercices de Plastique Animée*. Vol. 1. Lausanne: Jobin & Cie.

Jaques-Dalcroze, Emile (1916): *La Rythmique*. Vol. 1. Lausanne: Jobin & Cie.

Jaques-Dalcroze, Emile (1917): *La Rythmique*. Vol. 2. Lausanne: Jobin & Cie.

Dalcroze-utdanningen ved KMH

- Information om RYTMIK-utbildningen vid KMH, l.å. 03/04.
- KMH Programplaner lärarexamen RY/RE, l.å. 03/04.
- Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, KURSKATALOG. Rytmiikkurser 03/04.
- Rytmiikutbildningen i Stockholm 70 år – ett urval av artiklar skrivna av rytmiikpedagoger verksamma från 1907-2003 och en kort historisk tillbakablick på 70 års utbildning. Rytmiikk i tiden – Jubileumsskrift 2003.

SAMMENDRAG

Musikk og bevegelse er i mange situasjoner forbundet med hverandre. Kroppslig bevegelse kan knyttes både til musisering og lytting til musikk. Kinestetisk-motoriske elementer kan også sies å være egenskaper ved musikken selv. Dette har ført til at bevegelse ofte inngår i musikkundervisningen. Denne masteroppgaven tar for seg bruk av bevegelse i musikkundervisningen, og drøfter dette i lys av musikkdidaktisk teori. Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan kan "musikk som bevegelsesfag" være en fagdidaktisk konsepsjon for musikkfaget?* For å løse problemstillingen har kvalitative forskningsmetoder blitt brukt: litteraturstudier, observasjoner og intervju. Emile Jaques-Dalcroze sin metode for musikkundervisning beskrives for å vise hvordan man kan bruke bevegelse for å lære om musikk, utvikle gehør, ekspressivitet og forståelse for musikken som kunst. Observasjoner og intervju har blitt benyttet for å danne en forståelse av hvordan denne undervisningen foregår. I arbeidet med problemstillingen drøftes det om Dalcroze-metoden kan være et eksempel på den fagdidaktiske konsepsjonen "musikk som bevegelsesfag". Teori om musikkfagets ulike fagsyn eller didaktiske konsepsjoner og posisjoner er derfor vektlagt. Denne teorien knytter seg til musikkfagets identitet, fordi den sier noe om hva vi mener musikkfaget skal fylles med av mål, innhold og arbeidsmåter. Musikk som undervisningsfag knytter seg til to fagområder: pedagogikk og musikk. Innenfor pedagogikken er det didaktikken som er relatert til praktisk undervisning og undervisningsteori. Musikkens undervisningsfag må forholde seg i spenningsfeltet mellom begge fagområdene. Redegjørelsen og drøftingen angående hvordan konsepsjonen "musikk som bevegelsesfag" kan ha en fagdidaktisk forankring til musikkfaget, søker å forene disse to fagområdene. For at "musikk som bevegelsesfag" skal kalles en musikkdidaktisk konsepsjon, må undervisningen som legger denne konsepsjonen til grunn, innebære mer enn å bruke bevegelse som en metode eller arbeidsform. Konsepsjonen må også innebære et musikkfagsyn der bevegelse sees på som et av musikkens kjennetegn. Konsepsjonens fundament hviler derfor på et musikkfagsyn som omfatter bevegelse, der dette får konsekvenser for den praktiske undervisningen.